LETTRE D'INFORMATION

OCTOBRE 1969

27

Le numéro : 3 F

Défense de la Jeunesse Scolaire

D J S

14, rue de l'Abbé de l'Epée, Paris-5e - Téléphone : Médicis 92-12 C. C. P. Paris 16 441 62

PRONOSTIC RÉSERVÉ

« Sur les chances de réforme ou les risques de régression, nous serons mieux renseignés à la rentrée », écrivions-nous avant les vacances; et nous ajoutions que D.J.S. aurait à déterminer son action prochaine selon les possibilités de dialogue utile avec la nouvelle administration. Un doute régnait alors à ce sujet.

Il n'est pas entièrement dissipé.

Relevons d'abord une série d'indications positives. Les décisions prises sur les horaires de Sixième et de Cinquième, sur l'aménagement de la semaine des écoliers, sur le fonctionnement des conseils d'administration des lycées, sont d'un esprit libéral. Ce qui leur manque n'est pas à reprocher au ministre. Il ne pouvait pas en arrivant rue de Grenelle résoudre d'emblée le problème du renforcement de l'enseignement des langues vivantes en Sixième, ou celui de l'organisation d'un foyer éducatif à l'école le samedi après-midi.

Des décisions moins spectaculaires ont été heureuses aussi. L'une d'elles est pour notre association la récompense d'un long effort. Les collèges d'enseignement secondaire qui seront construits cette année seront pourvus d'une bibliothèque, d'une salle de réunion, de salles de classe plus nombreuses et d'une surface accrue pour un même effectif global. Ce dispositif plus satisfaisant avait été adopté par le ministère de l'Education nationale dans les premiers mois de 1968, à la suite de la campagne que nous menions depuis près de deux ans. Il revient à MM. Guichard et Billecocq, auprès de qui nous avions renouvelé nos démarches (non sans leur parler aussi d'autres questions) d'avoir obtenu que les nouvelles normes soient désormais appliquées, après 4 années de construction non fonctionnelle.

Ajoutons que le ministre montre un souci d'action ordonnée qui est une garantie contre le retour aux improvisations brouillonnes et dévastatrices dont nous avons connu des exemples dans un passé qui n'est pas encore ancien.

Nous essayons de n'oublier aucun indice encourageant... car les motifs d'inquiétude ne manquent guère, et tout le monde les connaît. On les rencontre à chaque pas. Voyez par exemple l'étude sur la formation des maîtres qui remplit la présente Lettre. *Cette formation ne se fera pas sans dépenses. Nous observons à son propos que « sacrifier l'Education nationale aux ajustements financiers à court terme, c'est condamner le pays au sous-développement, dont les crises financières répétées sont l'une des caractéristiques. La pente descendante est alors suivie, avec des éboulements. » Elle est suivie malgré des dépenses considérables et inévitables, que stérilisent largement des économies faibles par leur chiffre, mais dont les effets négatifs sont immenses. Ce n'est pas seulement pour les constructions que la non-fonctionnalité est peu recommandable.*

Le budget de 1970 ouvrira les crédits correspondant aux emplois qu'il a bien fallu créer pour que les établissements ne restent pas vides et les élèves à la porte; et il paraît que cela fait un beau pourcentage d'augmentation par rapport à d'autres budgets. Tous ces pourcentages sont bien intéressants, mais nous demandons aussi quelque référence aux besoins. Sur celui de créer des heures de travaux dirigés dans le Secondaire, la commission de réforme pédagogique fut absolument unanime. On nous dit qu'il n'y aura pas d'argent pour ces créations-là, même dans les classes techniques. C'est une rude déception.

On nous oppose la nécessité financière. Abrégeons ce débat : l'argument tombe pour des dépenses minmes, pratiquement insignifiantes par rapport aux masses budgétaires, mais indispensables à la rénovation pédagogique. Pour notre part, nous jugerons le budget de 1970 et les intentions qu'il traduira sur trois articles modestes. Le budget accordera-t-il ou non les crédits nécessaires au paiement des frais de déplacement afférents à la formation des instituteurs (cf. pages 18 et 19), à l'ouverture des écoles et collèges « témoins », préparée par M. Peyrefitte, puis prévue par le budget de 1969 sans qu'aucune réalisation s'ensuive (cf. Lettres 21 et 25); et à la création au moins en Seconde de la fonction de professeur principal dont le manque a été si cruellement ressenti l'an dernier dans les lycées ?

On nous dit au moment même où ce bulletin s'achève que les crédits pour ces fameux frais de déplacement ont été trouvés dans un fond de tiroir. Voilà une bonne nouvelle. Nous n'aurons pas à ouvrir une souscription publique. Quant aux deux autres articles, nos objurgations ont jusqu'ici rencontré le silence.

30 septembre 1969.

L'assemblée du 25 juin

réunissant 210 présents et 789 représentés a approuvé le rapport d'activité et le rapport financier que les membres de l'association avaient reçu par circulaire : approbation à l'unanimité moins une voix pour le premier document, sans exception pour le second. Marcel Bataillon avait fait connaître à l'assemblée une lettre du Pr Grivelet (l'un des premiers adhérents de D.J.S., et cité dans nos « Appels ») protestant contre les termes à ses yeux trop politiques de l'article où notre président commentait les questions que nous avions posées aux candidats à l'élection présidentielle et relatait leurs réponses (« Le Monde » du 11 juin). « Le seul fait, dit Marcel Bataillon, que ce texte ait ému le Pr Grivelet montre que j'aurais mieux fait d'exprimer mes idées sous une forme plus modérée. » Il n'est en tout cas pas question pour D.J.S. de sortir de son domaine, étant entendu que nous formons nos idées sans la moindre trace d'inféodation à un groupement politique quelconque, et qu'en les défendant nous écartons « le souci de plaire ou déplaire au gouvernement ou à l'opposition, ou de ménager l'un ou l'autre. » (« Lettre 22 bis.) Il reste en toute circonstance à nous efforcer de garder un ton assez objectif pour ne froisser aucun de nos adhérents, venus d'horizons politiques divers.

L'Assemblée a voté l'augmentation de cotisation proposée par le Conseil (cf. p. 29).

M. Edgar Faure, dont les adieux dataient de l'avant-veille, avait finalement préféré s'abstenir d'assister à notre réunion. Marcel Bataillon exprima notre gratitude au ministre qui a rompu l'immobilisme de l'Education nationale.

Comme on ignorait encore presque tout des intentions de la nouvelle administration, il était entendu qu'une nouvelle Assemblée discuterait après la rentrée notre programme d'action. Cette Assemblée sera convoquée prochainement par circulaire. Mais bien entendu la discussion s'est amorcée le 25 juin. M. de Chalendar a proposé que D.J.S. élabore les principes d'une loi d'orientation des enseignements scolaires. Un groupe de travail a été constitué pour examiner cette question.

Cette « Lettre »...

constitue un numéro spécial, entièrement consacré à « la formation initiale des maîtres ». L'étude qu'on va lire est longue. C'est que le sujet est énorme. L'expérience a d'ailleurs montré que ce sont les études les plus poussées de D.J.S. qui ont le plus d'influence. Un effort particulier sera fait pour diffuser ce texte chez les enseignants. (Signalons à ce propos que les « Lettres » 24 à 26 sont à peu près épuisées, diverses associations amies s'étant intéressées à leur diffusion.) Les sujets traités dans la « Lettre » 28, en préparation, intéressent plus directement les parents d'élèves. C'est avec cette « Lettre » 28 que s'achèvera l'exposé des questions qui ont été traitées par les commissions consultatives qu'avait réunies M. Edgar Faure. L'ensemble de ces exposés forme la matière d'un livre en préparation lui aussi, mais dont la publication est moins proche. La correspondance reçue des adhérents sur la « deuxième langue » formera une partie de cette « Lettre » 28. L'arriéré de correspondance accumulé sur d'autres sujets formera l'objet principal de la « Lettre » 29.

Le rythme des publications dépendra des rentrées financières. Présentement la trésorerie de l'association est au plus bas, parce que l'augmentation de la cotisation, votée le 25 juin, a été tardif. Octobre est habituellement un mois où les renouvellements de cotisations sont nombreux. Attention donc aux indications publiées page 29 !

La formation initiale des maîtres

Abordant ce grand sujet, la précédente Lettre *a rappelé ce que furent les apports du Colloque de Caen (novembre* 1966); *de* Rebâtir l'école *(avril* 1967); *des* Lettres d'information 15-16 *et* 18-19 *(avril et septembre* 1967); *du Colloque d'Amiens (mars* 1968). *De ces préliminaires nous avons surtout retenu deux idées : celle du stage « en responsabilité », « en situation réelle », comme centre de la formation professionnelle du futur maître; et celle d'une préparation pédagogique, antérieure au stage, nécessaire, pensions-nous, pour que l'autonomie du stagiaire ne fût pas fictive, ou dangereuse pour les élèves et de toute façon peu féconde.*

Amiens avait souscrit au stage en situation réelle, mais rechigné à la préparation antérieure. La thèse en faveur de laquelle se manifestait au colloque un fort courant tranchait la formation en deux parties, dont la première serait consacrée presque exclusivement à l'étude des disciplines que les futurs maîtres auraient plus tard à enseigner dans leurs classes. C'est seulement après cette période de formation « fondamentale » que l'étudiant se tournerait vers l'enseignement, le stage en responsabilité devenant alors l'instrument de cette reconversion — à nos yeux trop peu préparée. Nous étions de ceux qui souhaitaient éveiller plus tôt le sens des valeurs éducatives, et armer l'étudiant pour son stage futur en associant un préapprentissage à ses études disciplinaires. Entre les deux thèses, un compromis s'était ébauché, sans nettement aboutir.

Il y avait donc désaccord partiel sur la pédagogie de la formation. Cette difficulté ne se présentait pas isolément. Le problème institutionnel se nouait au pédagogique. Le colloque aspirait unanimement à mettre fin à l'actuelle division du corps enseignant en « corporations distinctes ». Mais il partait d'une situation de morcellement corporatif. Or parmi les congressistes d'Amiens, il y avait peu d'instituteurs et beaucoup de professeurs de l'enseignement supérieur et secondaire, tous formés à l'Université. Ils la voulaient certes « diversifiée et rénovée »; mais nous n'avons pas eu le sentiment qu'ils missent en doute la supériorité de ses méthodes présentes ou futures sur toutes autres actuelles ou concevables, en particulier celles des Ecoles normales. De ces écoles on ferait, disait-on, des centres départementaux, auxiliaires de cette formation professionnelle qu'on plaçait après la fondamentale. Ce système avait sa logique. Il avait aussi son paradoxe. Après tant de reproches aux Universités pour n'avoir dispensé aux futurs maîtres qu'un « savoir », en se désintéressant du « savoir enseigner », c'est à elles qu'on donnait dans la formation des maîtres une primauté d'abord presque absolue, en adoptant leur principe : rendons nos étudiants savants — pour le reste, on verra plus tard.

C'était en somme le renversement du plan Langevin-Wallon qui, lui, plaçait au début d'une formation commune à tous les futurs maîtres « deux années pré-universitaires dans les écoles normales ».

De la synthèse que nous avions tentée en proposant de greffer un pré-apprentissage à la formation universitaire, il ne restait finalement qu'« un problème à élucider » — et, ce qui n'était pas négligeable, l'exigence « au cours de la formation universitaire d'une expérience concrète des enfants et des adolescents, notamment au cours de stages obligatoires dans les mouvements de jeunesse et d'éducation populaire (centres de vacances, activités post ou péri-scolaires, échanges internationaux, etc...) ».*

Emergeaient de cette controverse, instructive mais à demi résolue seulement, les quatre exigences quasi unanimes d'Amiens : unification du corps enseignant; formation scientifique plus développée des instituteurs; stage en responsabilité; et critères de recrutement non limités aux performances disciplinaires :

« Surtout en ce qui concerne les professeurs de lycée, les concours de recrutement sont d'abord composés d'épreuves théoriques qui n'ont pour objet que de contrôler les connaissances acquises dans la ou les disciplines d'enseignement choisies par le candidat. En réalité, c'est le seul classement à ces épreuves théoriques qui détermine le recrutement... » (Rapport Girod de l'Ain.) « Tant pour le recrutement que pour le jugement porté sur les stagiaires en cours de formation, il importe que les capacités intellectuelles ne soient pas les seuls critères. En effet, il est indispensable de tenir également compte des qualités humaines et de la personnalité. » (Rapport final.)

Rappelons enfin que les résolutions d'Amiens liaient à la formation initiale la formation permanente — ce qui leur laisse une forte avance sur les textes issus des délibérations que nous allons relater maintenant...

* Rapport final, voté sur la proposition de MM. Schneider et Fankel.

LA COMMISSION CONSULTATIVE

La commission chargée par M. Edgar Faure de lui donner avis sur la formation des maîtres a siégé d'octobre 1968 à mars 1969. Ainsi, réunie six mois après le colloque d'Amiens, elle travaillait en même temps que la commission de réforme pédagogique. On ne s'en serait pas douté. Tout se passait comme si ce colloque encore proche, cette commission voisine et concomitante, eussent appartenu à quelque autre monde. Bien plus, la commission de la formation des maîtres s'étant elle-même divisée en trois sous-commissions (pour le Supérieur, le Second degré et le Premier degré) elles s'ignorèrent mutuellement, à tel point que chacune eut, à part, sa séance plénière finale. Il ne fut pas question d'une séance finale commune. Elle n'aurait d'ailleurs servi à rien. Les déclarations usuelles sur l'unité du corps enseignant et l'élimination nécessaire des cloisonnements entre catégories n'en furent pas moins sereinement répétées.

Les préoccupations et rivalités corporatives ne pouvaient être absentes des délibérations. Elles les commandèrent. Il était difficile d'en tirer une démarche rationnelle. On s'en passa. Les problèmes à traiter ayant été peu définis, on put oublier sans remords, malgré les protestations du S.G.E.N.*, celui de la « formation permanente » — vital, évidemment, mais on avait autre chose en tête. Même pour la « formation initiale », on n'envisagea point de partir d'une analyse des conditions à remplir pour rendre possible la transformation des méthodes d'enseignement, postulée dans le même temps par la commission de réforme pédagogique. Sur le régime de la formation des maîtres dans les pays évolués, on ne demanda point de renseignements. L'administration sans doute eût été bien en peine de les fournir; elle n'en prit pas, en tout cas, l'initiative. Nous ne nous rappelons d'ailleurs pas qu'elle ait pris une initiative quelconque. Soit indécision, soit calcul, elle s'effaçait. Elle n'apportait ni plan de discussion, ni travaux préliminaires. Pas d'informations et peu d'idées. On n'en demandait point. La discussion se déroulait sur un plan tel qu'on n'en éprouvait pas le besoin. On se mouvait, on improvisait dans l'abstraction. Il y avait, pour modeler le débat, les soucis du moment (touchant les concours de 1969), et les revendications des syndicats d'enseignants, sans lesquelles on n'aurait rien fait du tout.

Positions et oppositions syndicales

Si les commissions du premier et du second degré ont travaillé séparément, c'est en raison d'oppositions syndicales. Nous n'avons pas l'habitude d'en parler. Les syndicats ont à remplir une fonction qui a des points de contact avec la nôtre sans se confondre avec elle. Nous nous abstenons de nous immiscer dans leurs affaires, *a fortiori* dans leurs désaccords. Leur action et celle de D.J.S. sont souvent convergentes, nous nous en réjouissons. S'il arrive que, sur l'une des questions que D.J.S. ne peut s'abstenir de traiter, nous différions d'avis avec l'un ou l'autre d'entre eux, nous prenons garde de ne pas tomber dans la polémique. Les rapports qui se sont établis en fait sont habituellement cordiaux, et souvent mieux que cela : amicaux, chaleureux. Nous avons évité qu'ils ne s'aigrissent quand des difficultés se sont présentées. Aussi bien la plupart des enseignants qui sont membres de D.J.S. sont-ils syndiqués, et aucun d'eux ne nous a reproché de l'inquiéter dans sa fidélité syndicale. Ce qui est un succès. S'il a été possible, c'est parce que les syndicats ont le bon sens de ne pas exiger de leurs membres un conformisme pédagogique.

Sur la formation des maîtres, l'opposition de vues entre le S.N.I., Syndicat national des instituteurs, et le S.N.E.S., Syndicat national de l'enseignement secondaire, (qui appartiennent l'un et l'autre à la Fédération de l'Education nationale) est connue, publique; et, sous peine de rendre inintelligibles les travaux dont nous rendons compte, il est impossible de passer cette opposition sous silence.

Les instituteurs sont polyvalents, et entendent, avec grande raison, le rester. C'est-à-dire qu'ils prennent et entendent continuer à prendre en charge toute l'éducation scolaire de l'enfant, qu'ils ont à enseigner le chant aussi bien que l'orthographe. La nécessité de cette polyvalence qui préserve l'enseignement élémentaire d'un morcellement fatal est peu contestée (1). La pluralité des maîtres convient-elle au collège ? Il y a plus de doute sur ce point, surtout pour ce qui concerne la Sixième et la Cinquième, et la question n'est pas tranchée, ni surtout susceptible de l'être en termes simples, car la réponse dépendra des enfants, des maîtres, des méthodes, et peut-être des disciplines : on conçoit mieux la nécessité de professeurs spécialisés pour les langues vivantes et pour les arts que pour l'histoire et peut-être la biologie. Quand il y a nécessité impérieuse de préserver le caractère global de l'éducation, comme dans les classes de transition, la multiplicité des maîtres doit être exclue.

Sur le plan pédagogique, la réponse sera donc nuancée. Syndicalement, elle est massive. Le S.N.I. affirme que les instituteurs ont vocation pour enseigner dans tout le premier cycle; le S.N.E.S. affirme que la qualification nécessaire pour enseigner dans les classes du second degré (y compris le premier cycle, de la Sixième à la Troisième) « exige une formation scientifique élevée, attestée par une maîtrise *valable*, c'est-à-dire donnant accès de plain-pied aux études et aux recherches de troisième cycle de l'enseignement supérieur ». Cette phrase (avec le soulignement du mot « valable ») est extraite du texte adopté — D.J.S. s'abs-

* Syndicat général de l'Education nationale.

tenant — par la commission de formation des maîtres du second degré. Des opinions divergentes sont mentionnées. Le rapport de la commission du premier degré formule plus nettement les vues opposées du S.N.I. et du S.N.E.S. (2).

Entre les positions du S.N.I. et du S.N.E.S. se situaient celles du S.N.C., Syndicat national des collèges, favorable à la création d'un corps de professeurs du premier cycle secondaire.

Ces divergences excluaient des conclusions communes.

Intervention de D.J.S.

Dans les deux commissions (débarrassons-nous du terme sous-commission, puisqu'il s'agissait en fait de groupes travaillant séparément) auxquelles D.J.S. participait, celle du premier degré et celle du second, elle se trouvait plus isolée qu'à la commission de réforme pédagogique, où déjà pourtant elle était, parmi les organisations représentées, la seule qui eût pour unique objet le renouveau de l'enseignement scolaire. En commission de formation des maîtres, l'isolement s'aggravait, vu l'absence de représentants des Fédérations de parents d'élèves.

A la commission du premier degré cependant, le malaise fut assez vite dissipé. Ce groupe, que M. l'inspecteur général Leif présidait avec une bonne volonté très avertie, très bienveillante, s'efforçait modestement de faire la meilleure besogne possible. Nous y retrouvions M. Repusseau, l'un des collaborateurs du recteur Gauthier, avec qui nous avions travaillé déjà en commission de la « vie scolaire »; des collègues d'Amiens comme MM. Noël (directeur de l'Ecole normale de Chartres) et George (professeur d'Ecole normale à Rouen); des collègues de la commission de réforme pédagogique. Le climat nous était familier, sans doute parce que la préoccupation éducative est restée forte chez les instituteurs, comme on le voit dans les Ecoles normales d'Auteuil et des Batignolles et dans nombre d'autres.

Il en allait autrement à la commission du second degré, bondée et surchauffée, qui multipliait les séances épuisantes (matin et soir) où l'on n'en finissait pas de discuter sur le maintien ou la suppression de l'agrégation, problème à nos yeux secondaire, en ce sens au moins qu'on ne peut en traiter raisonnablement qu'après avoir éclairci des questions primordiales. Comme pourtant, les fêtes approchant, la commission, après plus de deux mois de travaux, n'avait pas vidé cette dispute et ne paraissait guère plus disposée qu'au premier jour à s'intéresser aux problèmes qui motivaient notre présence, le Pr Marc-André Bloch, qui nous représentait, souhaita du renfort.

Le 10 décembre 1968, notre président, Marcel Bataillon, vint communiquer à la commission une note dont voici l'essentiel.

LE PROBLEME

« La formation initiale des maîtres n'est pas déterminée quand on a prévu sa durée, les diplômes qui la consacreront, le genre d'établissements où elle sera dispensée, les disciplines universitaires dont elle exigera l'étude. Tout cela laisse entier le problème de la formation initiale de l'enseignant en tant qu'enseignant, le problème de sa formation proprement pédagogique. Que sera cette formation pédagogique initiale ? Quelles seront ses méthodes ?

REFUS D'UNE PSEUDO-SOLUTION

Une solution souvent présentée comme valable peut se définir brièvement comme suit : une formation universitaire forte, dispensée pendant x, y, ou z années, assure au futur enseignant une connaissance approfondie de la discipline (ou des disciplines) qu'il enseignera. Cette formation qu'on peut dire « disciplinaire », « académique », ou « universitaire », sera pendant lesdites x, y ou z années exclusive (ou assez largement prépondérante pour ne laisser à d'autres préoccupations qu'une part minime). Après quoi interviendra, au cours d'une année de spécialisation toute différente, la reconversion du futur enseignant vers l'enseignement. Ce sera une année d'études pédagogiques. Elle sera suivie de l'entrée en fonction.

Nous tenons toute solution de ce type pour radicalement erronée.

Nous la tenons pour telle parce que :

a) la reconversion vers l'enseignement après x, y ou z années d'études « disciplinaires » ne l'y préparant nullement, ou l'y préparant très peu, serait d'un effet très aléatoire;

b) les motivations du futur enseignant seraient essentiellement négatives;

c) une formation pédagogique tentée par un enseignement pédagogique (ou par des stages sans responsabilité) serait inadéquate.

Ces thèses se justifieront dans les paragraphes suivants où nous nous attacherons à tracer les premières grandes lignes d'une solution positive.

THESE

Les traits caractéristiques essentiels d'une solution valable sont, à notre avis, les suivants :

a) l'interpénétration de la formation disciplinaire et de la PREPARATION pédagogique;

b) la FORMATION pédagogique par un stage en responsabilité à demi service pendant 2 ans.

Cette thèse appelle quelques explications.

« SAVOIR »
ET « SAVOIR ENSEIGNER »

Disons d'abord que nous pensons comme tout le monde que pour bien enseigner, par exemple les mathématiques, il faut être un mathématicien suffisant. « Le pédagogue dont la culture mathématique serait trop fruste ou le savoir trop court » enseignerait mal les math, si bon pédagogue qu'il fût.

Nous le pensons « comme tout le

monde », mais dans cette idée généralement admise on observe cependant des nuances. Le point d'accord général, c'est que l'enseignant a besoin d'un savoir dépassant de beaucoup en extension et en profondeur les notions qu'il enseigne. Mais que sera le dépassement exigé ? Le plus grand possible, pensait-on quand l'agrégation était le titre normal des professeurs de lycée; et c'est ce qu'on pense encore quand on parle d'entasser pour la formation des instituteurs l'épistémologie sur l'anthropologie et quelques autres logies. Un dépassement de cette envergure n'est peut-être pas absolument nécessaire...

L'appréciation du contenu à donner aux programmes universitaires est susceptible de plus et de moins.

Nous noterons qu'on a vu d'admirables instituteurs dont l'instruction n'était pas très vaste; et même d'admirables professeurs qui n'étaient pas tellement savants; alors qu'il n'est pas sans exemple que de remarquables érudits soient des enseignants déplorables.

Nous attachons un très grand prix à la formation universitaire parce qu'elle exerce l'étudiant à une méthode de recherche dépassant le contenu des connaissances acquises. Mais nous attachons un prix EGAL à la formation pédagogique, celle qui tout à la fois donnera ou améliorera le « savoir enseigner » et fera de l'enseignant un éducateur.

(Et comme tout le monde attache du prix à la formation universitaire, alors que la tradition antipédagogique si longtemps dominante dans notre Université reste très forte et enracinée, c'est la formation pédagogique qui fait problème.)

LA DIFFICULTE

La grande difficulté de la formation pédagogique, c'est qu'elle ne peut s'acquérir par simple addition aux programmes universitaires. Il lui faut ses méthodes propres. Car elle s'acquiert très mal, ou plutôt ne s'acquiert pas du tout, ou plus exactement est contrariée si on prétend l'administrer par enseignement théorique. Elle consiste bien plutôt en une réflexion sur la pratique. Contrariée par un enseignement disjoint de la pratique, elle ne l'est pas moins par la transmission de recettes; et elle l'est encore par des stages en simulation.

STAGE EN RESPONSABILITE

C'est pourquoi nous pensons que la formation pédagogique initiale des maîtres doit être demandée à des stages en responsabilité — à mi-temps, bien entendu, afin que les problèmes nés de la conduite de la classe puissent être étudiés dans leur apparence première et dans leurs implications.

Nous le pensons parce que l'enseignement est responsabilité; parce qu'il est aussi aptitude à répondre à l'inattendu, le trait le plus constant de l'éduqué étant de déjouer les idées préconçues de l'éducateur; parce que l'éducateur s'éduque lui-même en enseignant, et par les réactions des éduqués à son enseignement; parce que, lors de la prise de responsabilité, les problèmes pédagogiques assaillent l'enseignant au lieu de se poser en formules; parce qu'enfin nous n'avons jamais vu personne apprendre un métier quelconque autrement qu'en le faisant.

PREPARATION

Mais comme avant de faire un métier quelconque, et ainsi de l'apprendre, il faut se préparer à le faire; et comme cela est vrai du métier d'enseignant plus que de tout autre, car il serait inconcevable de confier à l'enseignant la responsabilité des enfants de sa classe sans l'avoir préparé à assumer cette responsabilité, nous disons que la préparation au métier d'enseignant doit coexister avec la formation disciplinaire. Et c'est encore trop peu dire, car une simple coexistence, une simple juxtaposition ne suffisent pas : il faut autant que possible une interpénétration, afin que la préparation pédagogique ne se situe pas à part, dans un monde séparé et abstrait.

Cette préparation est encore indispensable à un autre titre. Si elle est négligée, les motivations du candidat instituteur après x années d'Université, comme celles du candidat professeur après y ou z années, ne peuvent être que de contrainte économique et de déception intellectuelle. Elles ne peuvent être positives, puisque toutes les activités et toutes les ambitions du futur enseignant auront été mobilisées par le travail universitaire, et que rien n'aura pu l'avertir de la VALEUR du métier d'enseignant, du bonheur qu'il pourrait y trouver, des services qu'il pourrait y rendre, et de son inclination à les rendre.

OBSTACLES

Le premier obstacle, et sans doute le plus redoutable, est d'illusion, de prestige. Chez nous, traditionnellement, le prestige, et par suite la rémunération, vont au savoir plutôt qu'au savoir enseigner. Mais c'est l'effet d'une illusion qui commence à se dissiper. On commence à se rendre compte de la très simple vérité d'une proposition qui naguère encore aurait semblé paradoxale et absurde : à savoir qu'un bon maître du Cours préparatoire doit déployer un art pédagogique beaucoup plus délicat qu'un professeur de Terminale. De même, la vérité la plus solidement établie par la psychologie contemporaine est que les années les plus décisives pour l'avenir intellectuel de l'homme sont celles de la jeune enfance. En sorte que l'observation qui précède vaut non seulement pour le Cours préparatoire, mais aussi et a fortiori pour la Maternelle. »

CONCLUSION

La note mentionnait d'autres difficultés dont nous parlerons plus loin. Elle ne les mentionnait pas pour s'y arrêter mais pour demander qu'elles fissent l'objet d'une étude.

« Les difficultés, disions-nous, sont à la fois limitées et d'abord mal définies comme le sont toujours les difficultés qu'on rencontre quand on veut passer à l'appliquation effective et nouvelle de principes simples; ces difficultés sont mal définies, et donc inquiétantes et déconcertantes aussi longtemps qu'on ne se décide pas à les aborder. Comment agencer la préparation pédagogique de telle manière qu'elle réponde aux besoins, qu'elle

permette le stage en responsabilité, sans nuire à la formation universitaire exigée; et comment organiser le stage en responsabilité pour qu'il soit productif, nous entendons : productif pour le maître, sans que les élèves aient à en souffrir — et sans que l'administration y voie un moyen d'abréger en fait la durée de la « formation intiale » ?

Telles sont les questions qu'à notre avis il faut absolument élucider. La commission y arrive tardivement. C'est dommage, mais l'important est de faire maintenant ce qui n'a pas été fait jusqu'ici. Nous pensons que la commission manquerait gravement à sa mission si elle ne s'attachait pas maintenant à définir le contenu, les méthodes, les modalités de la préparation pédagogique antérieure au stage en responsabilité et de ce stage lui-même qui devrait se passer là où il pourrait réussir, c'est-à-dire sinon dans des établissements expérimentaux du moins dans les établissements exemplaires, en liaison bien entendu avec des centres pédagogiques départementaux.

Tant que ces questions de contenu, de méthodes et de modalités n'auront pas été élucidées, les objections opposées à l'idée même du stage en responsabilité et de la préparation antérieure qu'il exige ne pourront pas être fondées. »

Cette note fut lue en commission du second degré. Mais il était spécifié qu'elle s'adressait aussi à celle du premier. A l'une et à l'autre nous demandions « de charger un groupe de travail d'étudier d'une part le contenu, les méthodes, les modalités de la préparation pédagogique concomitante à la formation universitaire, et autant que possible intégrée à cette formation; et d'autre part l'organisation du stage en responsabilité et de la formation dont il serait l'instrument ».

PREMIER DEGRÉ

UN ALINEA ENCOURAGEANT

Dès la première ébauche tracée par la commission du premier degré, nous avions vu poindre une idée encourageante. Clarifiée, un peu développée — peut-être à la suite de nos suggestions — elle avait dès fin novembre (donc avant l'intervention de D.J.S. que nous venons de relater) reçu l'expression suivante :

« Une formation efficace des maîtres suppose une interpénétration permanente entre formation académique et formation pédagogique, celle-ci combinant intimement réflexion théorique et expérience pratique. »

Bravo ! disions-nous. Excellent, cette « interpénétration »; parfait, cette « combinaison intime » !

Le contexte, en revanche, nous inquiétait; et la méthode de travail adoptée.

LE CONTEXTE

La commission avait délibérément situé son projet hors des possibilités présentes et prochaines. La nécessité de consacrer à la formation des instituteurs quatre années (à partir du baccalauréat) était affirmée d'emblée. Tout au plus acceptait-on de donner quelques indications sur une formation en trois ans, admise « à titre provisoire et comme palliatif ».

Il en était dit que, dans les deux premières années, « priorité » devait être « en tout état de cause » donnée à l'enseignement supérieur, en vue de l'obtention du « diplôme universitaire de fin de premier cycle ». Que serait ce diplôme ? Le D.U.E.L. ou le D.U.E.S. (diplôme universitaire d'études littéraires ou scientifiques), selon sa version future. Les études sanctionnées par ce diplôme devraient nantir l'élève-maître des « connaissances fondamentales nécessaires à un enseignement de type polyvalent... linguistique, mathématiques, notions de méthodologie et d'épistémologie ». Pour la préparation du diplôme, l'élève-maître recevrait appui dans un Centre de formation qui lui donnerait aussi une initiation pédagogique, au sujet de laquelle on mentionnait des « aspects de la psychologie de l'enfant », et une « réflexion sur les finalités de l'éducation : anthropologie sociale et philosophie de l'éducation ».

Où était alors, pour ces deux ans, la trace de l'« expérience pratique » dont on avait dit qu'elle devait être « combinée intimement » à la formation théorique ?

Et que se passerait-il après ces deux années ? Quels seraient, parmi les élèves-maîtres, ceux qui accepteraient d'interrompre leurs études universitaires pour persévérer dans la voie menant au métier d'instituteur ? Ceux qu'un médiocre succès détournerait de l'ambition du C.A.P.E.S.; et puis, sans doute en nombre relativement infime, quelques-uns aussi dont la réussite universitaire n'aurait pas éteint la vocation éducative... (Quant à éveiller une vocation, ou la soutenir, on voyait mal comment cette préparation universitaire, additionnée de quelques cours de psychologie, pourrait y servir.)

Pour la troisième année, il était entendu qu'on la réserverait plus spécialement à la formation pédagogique, la charge en revenant principalement aux Centres..., ce qui pouvait encore une fois recouvrir un enseignement tout théorique. Comment d'ailleurs envisager pour le futur maître, en cette troisième année, des responsabilités actives dont les deux années précédentes l'auraient écarté plutôt qu'elles ne l'y auraient préparé ? Un stage en situation réelle sans autre préparation qu'un D.U.E.L., même rénové, c'est impensable.

Assurément, quand nous laissions apercevoir quelque chose de notre crainte d'une formation propre à enserrer le futur instituteur dans un réseau d'abstrac-

tions et à le charger d'un fardeau pédantesque dont il lui serait plus tard bien difficile, dans sa classe, de se défaire, nos collègues se récriaient qu'il ne pouvait s'agir de ça, et que rien par exemple ne serait plus simple, direct et vivant que cette épistémologie prévue surtout pour préparer à l'animation d'activités d'éveil*. Nous n'étions cependant pas rassurés.

RAPPEL DES REALITES PRESENTES

Quand on dresse devant nous des objectifs grandioses et lointains, sans tracer les chemins qui y conduiraient, nous nous rappelons invinciblement le mot de Pestolazzi disant que, pour mener quelqu'un quelque part, il faut le prendre où il est. Or, où sommes-nous ? La formation professionnelle des instituteurs avant leur prise de fonction se fait chez nous, depuis la guerre, en un an. Après des expériences dont la leçon est mal connue, parce que, selon l'habitude, le compte rendu n'en a pas été publié, ni sans doute établi, une formation en deux ans s'institue. 1968-69 en a été la première année. En 1969-70, pour la première fois en France, les élèves-maîtres ayant eu déjà une année de formation en auront une seconde. En même temps s'inaugurera la coopération entre Ecoles normales et Universités. Cela, pour *les normaliens, et pour eux seuls*. Les instituteurs cependant se recrutent aussi parmi des bacheliers qui ne font *aucune* année d'école après le bac, entrant dans le métier par la voie des suppléances (3). Pendant la période de pénurie, les écoles normales n'ont fourni chaque année qu'une minorité des nouveaux instituteurs. Qu'en est-il aujourd'hui ? La réponse qu'on obtient au ministère, c'est qu'il serait « difficile de donner des chiffres globaux » (le recrutement étant départemental et la situation variable selon les départements, ceux du Midi notamment ayant surabondance de normaliens). Néanmoins, on peut tirer d'indications statistiques incomplètes un ordre de grandeur probable. Pour la France, à l'exclusion de l'Académie de Paris (Seine, ancienne Seine-et-Oise, Seine-et-Marne), il semble que les anciens normaliens forment un peu moins de la moitié de l'effectif des instituteurs en fonction, plus pour les hommes, un peu moins pour les femmes qui forment les 2/3 de l'effectif. Pour l'Académie de Paris, la situation est pire. Pour 1200 postes à pourvoir, il y a quelque 200 sorties d'école normale. Une inspectrice de la Seine-Saint-Denis nous disait récemment que sa circonscription compte 480 instituteurs, dont 200 titulaires, et parmi eux 2 (deux) anciens normaliens. La prolongation à deux ans en 1969-70 des études d'école normale aura pour effet que tous les débutants de cette année-là appartiendront à la catégorie des suppléants.

* Un texte rédigé ultérieurement par M. Lallez, professeur à l'E.N.S. de Saint-Cloud, permit à la commission de préciser utilement ses vues à ce sujet.

MOTIFS D'UNE APPROBATION

Peut-être sommes-nous à D.J.S. trop sujets à un malaise, proche du vertige, quand, en pleine famine, nous entendons discuter gravement sur l'ordonnance de festins à consommer dans cinq ans ou dans dix. Cependant, notre délégué à la commission du premier degré (F. Walter) a pu finalement se rallier aux propositions présentées par elle et les soutenir. Expliquons pourquoi.

Nous ne sommes pas juges de la tactique que les syndicats estiment opportune pour la défense des intérêts dont ils ont la charge. Le S.N.I., sans lequel on ne pouvait rien faire dans cette commission, ne souhaitait évidemment pas l'utiliser comme instrument de discussion des problèmes actuels. Ils ne pouvaient donc être abordés de front. Mais ils l'étaient de biais, sous le couvert des déclarations relatives à la formation en quatre ans ou en trois. Nos partenaires savaient sans doute aussi bien que nous que la valeur de la formation des instituteurs vers 1975 ou même 1980 dépendra plus du succès de la formation en deux ans, des méthodes qui s'y roderont, de son évolution, que des principes que nous étions en mesure d'énoncer autour d'une table, pour un avenir non daté, en contournant les obstacles de rédaction ou de fond. Chacun ne s'en attachait pas moins à obtenir une formulation de ces principes qui sauvegarderait, et dès l'avenir proche, les chances auxquelles il tenait le plus.

Pour nous, le point décisif était que la proposition présentée fît place au stage en responsabilité. Car s'il était inséré dans la formation professionnelle, il faudrait bien y préparer d'abord; en sorte que le principe d'une liaison intime entre réflexion théorique et expérience pratique ne pourrait rester lettre morte. Or, le stage en responsabilité a été clairement réclamé dans une page du rapport de la commission rédigée par M. Noël.

UNE CHARTE DU STAGE EN RESPONSABILITE

Reproduisons intégralement ce texte qui, dans le rapport de la commission, se présente comme une note explicative développant une idée d'abord sommairement exprimée. La commission en effet avait prévu parmi les éléments de la formation des instituteurs « l'étude et la mise en œuvre des méthodes et moyens d'enseignement et d'éducation en liaison avec la recherche pédagogique ». Cette formule appelait des explications. La note rédigée par M. Noël les a heureusement fournies.

« Il s'agit principalement, en combinant les contacts avec les réalités de la vie scolaire et la réflexion sur ces réalités, d'amener l'élève-maître à découvrir et analyser les problèmes pédagogiques qu'il lui faudra résoudre dans l'exercice de son futur métier, ainsi qu'à explorer et expérimenter les voies dans lesquelles chercher leurs solutions.

Ces contacts peuvent notamment se réaliser :

d'une part, dans les classes d'application par des séances de travaux pratiques portant sur des questions déterminées, et par quelques brefs stages — de sensibilisation d'abord, d'observation ensuite — permettant une découverte de caractère plus général des réalités scolaires, et n'excluant pas, pour le stagiaire, une participation active au déroulement de la classe en vue d'une meilleure appréhension de ces réalités;

d'autre part, au moyen de stages en situation. Ceux-ci consistent à confier progressivement à l'élève-maître, exclusivement dans le cadre de sa formation, une classe dans laquelle il opère seul, à temps réduit, afin de participer conjointement à des séances de confrontation et de réflexion collectives, indispensables pour lui permettre de tirer le meilleur parti — quant à l'efficacité de son action immédiate et quant à sa formation à plus longue échéance — de l'expérience que ce stage constitue pour lui. A cet égard, la commission recommande que des élèves ne soient pas confiés au stagiaire avant que celui-ci soit capable d'assumer cette responsabilité.

La réflexion

s'organise plus particulièrement en liaison étroite avec les travaux pratiques ou stages dans les classes d'application, et en alternance avec la pratique authentique de la classe pendant le stage en responsabilité;

porte sur les réalités ainsi vécues, observées ou expérimentées, qu'il s'agisse par exemple de l'organisation des conditions de vie d'une classe, des objectifs à assigner aux différentes activités scolaires, des moyens à mettre en œuvre (méthodes, procédés, divers types d'exercices et modes de contrôle, matériel à utiliser et façon d'en user, etc...);

se réfère aux connaissances fondamentales et à la méthodologie des disciplines enseignées, aux données relatives à la connaissance de l'enfant et de l'adolescent, ainsi qu'aux considérations relevant de la philosophie de l'éducation;

se trouve éclairée par des informations théoriques, ou d'ordre technique, sur les solutions susceptibles d'être apportées aux différents problèmes considérés, selon les divers contextes (historiques, institutionnels, sociologiques, ou idéologiques) dans lesquels ils se posent, ainsi que par une participation, au moins à titre d'initiation, à des expériences de recherche en éducation.

Cette formation (...) s'attache moins à transmettre au futur maître les éléments élaborés d'un savoir-faire qu'à le préparer à forger lui-même son propre savoir-faire, par réflexion permanente sur son expérience professionnelle, en marge de tout dogmatisme ou exclusivisme doctrinal, mais dans les perspectives sans cesse affirmées de perfectionnement, de renouvellement et d'adaptation, notamment avec le soutien des organismes de formation continue. »

UN PROGRES, UN DANGER, UN PRINCIPE

Certes, l'agencement de la formation en trois ans avec stage en responsabilité restait à trouver. Sans doute dépendra-t-il beaucoup de ce qu'on saura faire pour la formation en deux ans. Pour l'heure, nous marquions un progrès. Un principe de sauvegarde contre les dangers d'un dogmatisme mort, principe que nous avions redouté de voir se réduire à une formule de politesse, mais qui recevrait par le stage en responsabilité vie et substance, était inscrit dans le rapport de la commission du premier degré, auquel nous devions donc apporter notre appui sans chicane.

Nous l'avons fait en séance finale non sans signaler un danger : que la belle formation dont la commission s'attachait à dresser les plans ne reste réservée à certains instituteurs, tandis qu'un autre groupe, nombreux, et peut-être bientôt le plus nombreux, aurait à se contenter d'une formation au rabais. C'est ce qui se passera si le métier d'instituteur n'est pas rendu assez attrayant; on manquera de candidats désireux d'une formation longue et capables d'en tirer profit; et ceux qui réussiront penseront à s'évader vers des fonctions regardées comme supérieures.

L'énoncé de la solution tient dans une phrase du rapport de la commission, qui a, hélas, la résonance d'un vœu pieux.

« Toute formation valable devrait conférer à tous les maîtres une égale dignité, un égal traitement moral et matériel, indépendamment de l'âge des élèves qui leur sont confiés. »

Dans son rapport pour le colloque d'Amiens, M. Girod de l'Ain avait déjà réclamé « égale dignité aux enseignants des différents niveaux scolaires »; et c'est une vieille revendication. Il reste à faire comprendre qu'elle est juste, dans un pays qui n'admet pas, comme les pays nordiques, le principe du salaire unique, où les salaires sont au contraire très différenciés. Pourquoi l'inégalité traditionnelle a-t-elle longtemps paru aller de soi ? Parce que les notions que l'instituteur a charge d'enseigner sont simples et possédées, ou aisément acquises, par un adulte quelque peu instruit. Sur le plan scientifique, l'instituteur est distancé. A vouloir ou à prétendre le contraire (en invoquant par exemple les difficultés mathématiques et philosophiques de la théorie des nombres, difficultés dont l'élève ne pourra prendre conscience et qui ne pourront être éclaircies pour lui que beaucoup plus tard), on ne soulèvera qu'une incrédulité légitime. La diversité des notions que l'instituteur enseigne, sa polyvalence, n'apporte pas elle-même une compensation suffisante à la supériorité des connaissances nécessaires pour instruire les élèves plus âgés — bien que, là dessus, une hésitation soit déjà possible. Ce qui est décisif, c'est que, s'il faut à l'instituteur moins de science dans les disciplines qu'il enseigne, en revanche, il lui faut un art pédagogique plus complexe et plus affiné, exigeant plus d'étude, parce qu'il a affaire à des êtres plus fragiles et plus différents de l'adulte. Il est vrai que la pédagogie vulgaire ignore cet art. Mais s'il est pratiqué la justification traditionnelle de l'inégalité établie aux dépens de l'instituteur s'effondre.

SECOND DEGRÉ

Nos propositions devaient se placer dans le cadre fixé par la commission. Il se définissait en termes ésotériques : « 4 + 1 »; « pluridisciplinarité » (un peu de) par combinaison d'« unités de valeur ». Expliquons.

LES « 4 + 1 »

La formule « 4 + 1 », qui devint vite une sorte de mot de passe ou de tabou, correspondait — à peu près — à une situation acquise. Voici comment. La formation de la plupart des professeurs certifiés se fait en 4 années universitaires (sauf redoublements) et une année pré-professionnelle. Entre les deux, un concours de pré-recrutement. Il se faisait entre licenciés; et la licence peut s'obtenir en trois ans : les deux années de premier cycle universitaires, couronnées par le D.U.E.L. ou le D.U.E.S., et une année de second cycle. Mais les dispositions administratives étaient telles qu'une année s'écoulait entre la licence et le concours. Toutefois, une catégorie d'étudiants, les « Ipésiens » (ainsi nommés parce qu'ils étaient censés appartenir aux I.P.E.S., instituts de préparation à l'enseignement du second degré, d'ailleurs fantomatiques), les Ipésiens donc, heureux élus d'un concours situé à la fin de la première année universitaire, et engagés à servir l'Education nationale pendant 10 ans, pouvaient se présenter, dès la licence passée, au concours commun de pré-recrutement, pour eux le second. Celui-ci pouvait être désigné comme concours d'admission aux Centres pédagogiques régionaux, C.P.R., ou comme « première partie », ou « partie théorique » du C.A.P.E.S. (certificat d'aptitude à l'enseignement du second degré). Les épreuves de ce concours étaient dites « épreuves théoriques du Capès » (sigle devenu si usuel qu'on peut économiser les majuscules). Ces épreuves théoriques étaient d'ordre purement disciplinaire, sans une once de pédagogie; elles correspondaient aux enseignements de licence. Cette première partie du Capès était donc un concours entre licenciés, ne dépassant pas les programmes de licence mais plus fort que la licence parce que c'était un concours au lieu d'un examen; il opérait un tri, selon les performances disciplinaires, entre les licenciés candidats au professorat du second degré. C'était en fait l'acte décisif du recrutement, car il était rare qu'ensuite ses résultats ne fussent pas confirmés. Toutefois, pour devenir professeur certifié, il fallait satisfaire aux obligations de « l'année pratique » du Capès, avec trois stages de 9 semaines chacun auprès de professeurs en fonction désignés comme « conseillers pédagogiques », et des conférences théoriques de complément; puis subir avec succès (presque toujours obtenu) les « épreuves pratiques » du Capès, en faisant la classe devant un jury.

La commission, invitée par le ministre à étudier la formule « 4 + 1 », confirma ce régime de 4 années d'études universitaires suivie de l'année + 1 pré-professionnelle, avec toutefois une innovation : le titre exigé pour pouvoir prétendre à l'année + 1 serait rehaussé. Au lieu de la licence, ce serait désormais la maîtrise. Les Ipésiens qui jusqu'ici pouvaient obtenir le Capès en 4 ans, 3 + 1, devraient apparemment y mettre 1 an de plus, à quoi l'on ne s'arrêta pas. Pour les autres, qui passaient un an après la licence à préparer un concours entre licenciés, avec des moyens variables selon les académies, et non sans fréquentes pertes de temps, la durée des études ne serait pas allongée (pour ceux du moins qui passeraient du premier coup la maîtrise, et à condition bien entendu que l'administration voulût bien ne pas mettre une année de plus entre la maîtrise et le concours d'accès à l'année + 1).

Ainsi tout en continuant à se disputer pour savoir si l'on continuerait à recruter aussi des agrégés (après 5 années d'études théoriques, auxquelles on ajouterait une année pré-professionnelle) on fortifiait la « formation scientifique » des capésiens, puisqu'ils seraient désormais titulaires de la maîtrise et non plus seulement de la licence, ce qui impliquait ou préparait un relèvement de leur traitement de début. On soulignait — nous l'avons noté déjà — qu'on ne tiendrait pour valable qu'une maîtrise « donnant accès de plain-pied aux études et aux recherches du troisième cycle de l'enseignement supérieur ». Ce qui signifiait en clair : « Nous n'admettons pas l'équivalence d'une maîtrise pour laquelle on n'exigerait qu'un moindre savoir, avec en compensation une formation pédagogique plus poussée. Si les instituteurs veulent enseigner dans les classes du second degré, ils devront passer notre maîtrise « valable », attestant une « formation scientifique de niveau élevé ».

LES « UNITES DE VALEUR »

On a reconnu la thèse du S.N.E.S. Elle conduisait à l'idée d'un « tronc commun » des études supérieures, ou au moins de leur premier cycle : D.U.E.L. et D.U.E.S. devaient être adaptés de telle manière que les études y conduisant puissent servir à la formation de maîtres polyvalents. C'est à cette fin qu'un schéma d'organisation a été adopté par la commission sur le rapport de M. Alaphilippe, délégué du S.N.E.S. La maîtrise exigerait un certain nombre d'« unités de valeur » (terme entré en usage pour désigner une nouvelle sorte de certificats). Ces unités de valeur seraient classées en « dominantes » (de spécialisation principale), « complémentaires », et « options ». Dans les 4 années d'études menant à la maîtrise, il y aurait 7 ou 8 unités pour la discipline « dominante », sur 12 unités au total. Mais pour les 2 premières années, la discipline dominante n'aurait que 3 unités sur 6 en tout : ce qui permettrait quelque diversité (pluridisciplinarité) des études.

Cette conception est sans doute le résultat le plus intéressant des travaux de la commission.

Notons que la liste des professorats distincts auxquels correspondent les diverses maîtrises reste traditionnelle (avec l'addition de professorats de technologie). La spécialisation des études supérieures ne serait donc qu'atténuée.

Destin de nos propositions

Le cadre des « 4 + 1 » ayant été adopté, la commission accepterait-elle d'associer aux études universitaires des quatre premières années une préparation pédagogique effective, et d'organiser la cinquième année en prenant le stage en responsabilité pour centre de la formation professionnelle ? C'était pour nous la grande question. Nous sûmes vite que la réponse serait négative. Les dispositions montrées par nos partenaires ne nous laissaient pas d'illusions. Ce que nous pouvions tenter, c'était d'appeler sur nos idées des attentions qui se dérobaient; d'amener les objections à s'exprimer; d'y répondre; bref, d'obtenir que ces idées existent dans la discussion. Ce ne fut pas facile.

Nos questions ne furent pas abordées avant la seconde quinzaine de février; et il fallut beaucoup de persévérance à M. Marc-André Bloch (assisté *in fine* par F. Walter) pour qu'elles fussent discutées un peu au cours de deux réunions de groupe de travail, qui étudiaient aussi les « problèmes de recrutement », et d'une séance et demie de commission — au terme de laquelle nous restions à peu près isolés. Un ultime effort, cependant, à la séance plénière terminale aboutit à un vote par lequel une fraction non négligeable de l'assemblée — plus du quart — se prononçait en notre faveur*.

LES OBJECTIONS

Elles jaillirent. Elles éclatèrent.

Y pensez-vous ? nous disait M. Canac, directeur-adjoint de l'Ecole normale supérieure de St-Cloud et président du groupe de travail qui évoquait nos problèmes. Allons, pas de rêverie ! Que veut l'étudiant, qu'est-ce qui est en jeu pour lui dans ses années d'études universitaires; qu'est-ce qui est, et doit être, l'objet de son ambition ? Qu'est-ce qu'il potasse ? Sa maîtrise ! N'essayons pas de le divertir d'une préoccupation pour lui nécessairement essentielle. Diplôme d'abord !

A peine osions-nous suggérer qu'il ne nous paraissait pas bon de plier la formation des maîtres — pendant quatre années sur cinq — à l'obsession du diplôme, tenue pour souveraine, légitime, tyrannique, exclusive.

Nous n'avons pas encore compris pourquoi M. Canac, « formateur de formateurs » chevronné et probe, à qui des générations de professeurs doivent d'avoir reçu un enseignement très ouvert, avait choisi dans cette commission d'incarner le traditionalisme le plus imperméable. Peut-être y a-t-il eu incompréhension mutuelle ? Il le suggérait lui-même, très courtoisement, à l'issue des débats, observant que le temps nous avait manqué, ce qui est vrai. Mais en 6 mois de délibérations, pourquoi donc manquait-il ?

L'étonnant, dans ces conditions, c'est qu'on ait tout de même admis une préparation pédagogique au cours des quatre années de formation scientifique. Ne nous flattons pas trop que nos arguments y aient été pour quelque chose. On voulait créer, au lieu des « Centres pédagogiques régionaux » présentement réservés à l'« année pratique » du Capès (+ 1), des « Centres universitaires de formation » ouverts à des élèves-professeurs recrutés beaucoup plus tôt. La préparation pédagogique serait l'une des fonctions de ces Centres. Mais, nous disait-on, il faut une préparation modeste, légère. Nous verrons qu'en effet celle qui a été prévue ne pèserait pas lourd.

En revanche, on nous répétait que la préparation par nous demandée serait très lourde, donc préjudiciable à la formation scientifique, insupportable. C'est qu'on imaginait que nous réclamions une accumulation de cours. Marc-André Bloch eut beaucoup de mal à faire admettre à nos interlocuteurs que nous souhaitions, pour cette préparation, cette « sensibilisation » (et même dans la suite), aussi peu de didactisme que possible. L'incrédulité ne fut pas dissipée, semble-t-il. Le vague de la discussion y prêtait. Pour en sortir, il aurait fallu préciser les modalités de cette préparation pédagogique. C'est bien ce que nous avions demandé à la commission. Mais il n'y eut pas une seule séance de groupe de travail consacrée à cet objet-là. Cette assemblée, qui nous avait paru faite pour réfléchir sur la pédagogie de la formation, avait bien d'autres soucis. On s'installa donc quasi d'emblée dans l'idée qu'une préparation pédagogique suffisante pour permettre un stage en situation réelle d'enseignement serait un monstre, insupportablement volumineux, une tumeur rongeant les études. Car le stage en responsabilité, on n'en voulait pas.

Y pensez-vous ! nous disaient des collègues syndicalistes. Le stage en responsabilité serait une atteinte à nos droits acquis. Car les cinq ans de formation, 4 + 1, sont acquis. Ils sont la condition acceptée de services futurs, sans contrepartie exigée sous forme de service actuel. Les heures d'enseignement données par le stagiaire « en responsabilité », nous y verrions une obligation de service nouvelle qui serait imposée aux futurs maîtres, au profit du Trésor, car ces heures se déduiront de celles que l'Etat doit payer. Votre projet nous gruge.

Or, ce que nous avions proposé, c'était un stage à mi-temps — pour que l'autre mi-temps fût consacré à la réflexion et à la recherche théorique — pendant deux ans; qui donc se serait situé, selon le schéma de

* Le rapport de synthèse a omis de mentionner ce vote.

la commission, en partie dans la cinquième année (+ 1,) et en partie *dans la sixième* (+ 2). Ce n'était pas tellement audacieux : la proposition figurait déjà dans le rapport Girod de l'Ain, au colloque d'Amiens. Si le maître en formation donnait des heures d'enseignement dans l'année + 1, il les récupérait dans l'année + 2, pour compléter sa formation théorique. Telle était l'idée. Le demi service était d'ailleurs une modalité à discuter. On pouvait envisager pour l'année + 1 un service partiel de moindre durée, de durée variable selon les disciplines... On pouvait préférer mettre dans l'année + 2 plus d'heures d'enseignement et moins de complément théorique... Mais on n'en était pas à discuter de ces ajustements. On s'en tenait à la discussion de principe. Celui du stage en responsabilité eût été nouveau. On l'excluait.

Y pensez-vous ! s'écriaient les directeurs des Centres pédagogiques régionaux. Vous voulez un changement radical à notre système de stages ? Mais nous en sommes contents, de ces stages, très contents ! Ils sont excellents ! (4) Et la preuve, c'est que tout ce que M. Canac demande d'y mettre y est déjà. Comme sans doute il n'y a rien au monde qui ne soit perfectible, nous songeons encore à des améliorations : de détail.

En vain quelque membres de la commission, comme l'inspecteur général François, expliquèrent-ils que ces stages en doublure étaient mieux appropriés à une reproduction de stéréotypes qu'à une mutation. Nous n'éprouvons, répondirent les formateurs assemblés, aucun besoin de mutation.

Alors, quel espoir ? Eh bien, assez grand encore ! Le texte sur « la formation professionnelle des maîtres du second degré » adopté par la majorité de la commission n'est certes pas bon : il ne pouvait l'être après cette discussion hâtive et, disons le mot, étranglée. Mais, par sa faiblesse même, et grâce à la prudence apportée à sa rédaction par M. Alaphilippe (5), il pourrait bien rester inoffensif. Nous souhaitons qu'il ne soit pas trop négligé; car, si l'on donne à sa critique un peu plus d'attention que n'en obtint son vote, il offre un objet d'analyse utile.

La préparation pédagogique

Au cours des années de formation scientifique, la préparation pédagogique telle que la majorité de la commission l'a définie, pèche en ceci : que le futur maître peut en omettre l'essentiel, et même le tout.

L'essentiel, c'est la part faite à l'intiative du futur maître, et à son activité propre, dans une tâche qui implique communication avec des enfants ou des adolescents; par exemple, après un stage en Centre d'entraînement aux méthodes actives, comme moniteur de colonies de vacances — encore que la formulation choisie ait éludé tout exemple concret : on parle de « participation aux activités éducatives d'organisations péri ou para-scolaires laïques ». Cela peut se dire ainsi. Mais on ajoute : « libre et volontaire ». Et ce qui est ainsi « libre et volontaire », ce n'est pas le choix de tel ou tel type d'activités éducatives, c'est la participation même à de telles activités, quel qu'en soit le type.

Le reste consiste d'une part en un apprentissage de la communication (entre adultes), par discussion sur l'enseignement (universitaire) reçu; en visites de classes; et en « une information ». Ce qui ressemble beaucoup à ce que nous avons nous-mêmes suggéré.

ABSENCE DE SANCTION

Seulement en insistant pour que cette préparation fût sérieuse et effective, nous demandions qu'elle fût sanctionnée (la sanction devant précisément garantir son caractère effectif). Nous suggérions à cet effet qu'on fît entrer en ligne de compte, dans le concours d'admission à l'année + 1, un entretien avec le jury sur l'expérience que le candidat aurait tirée de ses activités de préparation. (Ce procédé nous paraît propre à éviter autant que possible les sujets-bateau d'interrogation et les réponses par lieux communs.) Or cette disposition fut écartée. C'était surprenant et décevant, car il avait semblé qu'une « vérification » serait admise. Le motif du refus donné fut qu'on ne saurait comment faire pour les candidats se tournant vers l'enseignement au terme seulement des quatre ans de formation scientifique, donc sans préparation préalable. Nous avions suggéré, pour la remplacer, un stage de six mois. On se récria sur les six mois, pour écarter tout stage compensateur, de quelque durée que ce fût, et avec lui toute exigence, lors de l'admission à l'année + 1, concernant la préparation pédagogique antérieure.

CRITERES MAINTENUS

Ainsi, on garde le vieux trousseau de clefs. Epreuves « théoriques » d'abord — c'est-à-dire portant uniquement sur les disciplines d'enseignement étudiées par le candidat. Le « comment enseigner » ne joue aucun rôle. On vérifie si vous savez du latin, des math. On ne vérifie rien d'autre. Les critères d'admission à l'année pré-professionnelle restent purement intellectuels et disciplinaires.

« La commission (...) estime que l'accès à la fonction doit être décidé en principe par concours national à épreuves théoriques au niveau 4 et épreuves pratiques au niveau 5. »

On tient au niveau 4. A cela près, on maintient purement et simplement le principe du Capès, inchangé. L'expérience a montré surabondamment ce qu'il donne : ce sont les épreuves théoriques qui décident de l'accès à la fonction. Après elles, les jeux sont faits : il devient tellement grave d'écarter un candidat que les « épreuves pratiques » clôturant l'année de formation professionnelle superposée aux années de formation scientifique n'apportent plus qu'une confirmation bien rarement refusée. Les étudiants deviennent pré-

enseignants, à peu près assurés de la titularisation, sans que le jury ni eux-mêmes aient a être renseignés sur quelque autre qualification que le seul savoir. On accepte très bien qu'ils n'aient rien fait pour prendre connaissance des obligations, des difficultés, de la valeur de leur futur métier. Le postulat qui ramène au savoir l'aptitude à enseigner, à éduquer, reste sauf. On refuse d'en atténuer l'exclusivisme. On s'y enferme.

Et même à double tour. Car dans le système de la commission, il est étrangement renforcé par les garanties qu'on s'est attaché à donner à un pré-recrutement qui s'opérerait bien avant la fin de l'année 4, l'admission aux Centres de formation — qui seront d'abord des Centres de soutien des études universitaires — se situant dès la fin de la première ou de la seconde année d'études supérieures.

« La commission (...) a estimé que le nombre des pré-recrutés devait être équivalent à celui des postes à pourvoir et que l'organisation des centres de formation ainsi que leur dotation en moyens appropriés devaient tendre à porter au plus haut niveau la proportion d'élèves-professeurs qui bénéficieraient ultérieurement d'un recrutement définitif. »

Il va de soi que la commission, refusant pour l'admission à l'année 5 de prendre en considération une marque quelconque d'intérêt ou de goût pour la fonction enseignante, n'a pas envisagé un instant qu'il en soit tenu compte lors du pré-recrutement.

SENS UNIQUE

La préparation pédagogique étant privée de toute incidence sur l'admission à l'année 5, on tint à ajouter qu'elle ne devrait pas gêner « l'indispensable formation scientifique ». C'est souligné. On chercherait en vain la réciproque. Le danger qui a motivé cet avertissement sans réciproque existait-il ? S'il importe seulement, pour être reçu, d'être fort en latin, en math, en toute autre discipline, « les étudiants seront condamnés à négliger le reste » (rapport Girod de l'Ain au colloque d'Amiens).

Pourquoi, dès lors, l'étudiant « au cours des quatre années de formation scientifique » s'encombrerait-il d'une préparation pédagogique ? Les études universitaires, il les connaît, nécessairement; les valeurs universitaires, disciplinaires, lui sont nécessairement proposées. La nécessité s'arrête là. Toutes les exigences auxquelles il doit répondre sont à sens unique. Toute l'organisation où on l'insère l'incline en ce sens-là. Il ne peut s'intéresser à l'éducation des élèves auxquels plus tard, dans son métier, il aura affaire, les enfants, les adolescents, il ne peut découvrir les valeurs éducatives que par une révolte, dont nous citerons plus loin un exemple important, mais qui ne pourra se soutenir que si l'organisation le permet. Exigences imposées, ambition, organisation, le *détournent* de s'intéresser à l'éducation des enfants. Corrélativement, rien n'appelle les organisateurs de ses études, les éminents spécialistes qui lui enseignent mathématiques ou philologie, à modérer leurs exigences pour laisser à l'étudiant le temps de découvrir des valeurs éducatives dont eux, spécialistes enseignant à des adultes, n'ont que faire.

Telle est la tradition. Le texte voté en commission la préserve bien. Il est vrai qu'il suffirait d'une phrase pour faire tomber la garantie qu'il lui donne.

L'année de formation professionnelle

Sur cette année + 1 il devient plus difficile d'apprécier le texte de la commission. Il est indécis, embarrassé, voire contradictoire — mais enfin il permet très bien une formation qui ne ferait que reproduire « l'année pratique » du Capès, avec des cours en plus.

Evidemment, le stage en responsabilité n'y figure point. Toutefois il est parlé de « la responsabilité des stagiaires devant la classe », laquelle « doit s'accroître de façon progressive au cours de l'année, en fonction des aptitudes dont les stagiaires feront preuve ». Le rédacteur ici a ménagé des possibilités intéressantes. Nous connaissons des professeurs, conseillers pédagogiques, qui d'ores et déjà effacent leur contrôle jusqu'à laisser au stagiaire une responsabilité large. Le verrou n'est donc pas tiré. Il reste à ouvrir la porte.

Mais qu'adviendra-t-il de cette responsabilité qui « *doit s'accroître* en fonction des aptitudes », s'il se révèle que ces aptitudes sont insuffisantes ? qu'elles n'existent pas ? que le stagiaire aime sa discipline mais non l'enseignement ? ou même qu'il est un névrosé impropre aux responsabilités éducatives ? Sera-t-il écarté de l'enseignement, dans la cinquième année de sa formation, à la veille de la titularisation ? Ce serait bien trop tard ! Or le projet de la commission permet qu'il aborde le stage sans que rien auparavant ait pu le renseigner, ni renseigner ses formateurs sur ses aptitudes ou inaptitudes...

Le texte n'éclaire pas le problème difficile, celui de la liaison du théorique et du pratique. « Ami, la théorie est grise. C'est l'arbre de la vie qui verdoie. » Ce propos de Méphistophélès à Faust s'applique mal à maintes sciences; mais parfaitement aux sciences de l'éducation. M. Canac avait cité une réflexion de Poussin, aussi juste pour la pédagogie que pour la peinture : « Pour exceller en cet art, il y faut grande théorie et pratique *jointes ensemble.* » C'est M. Canac qui soulignait « jointes ensembles ». Mais il venait de prononcer la disjonction en décomposant la formation professionnelle en deux parties, l'une pratique — et l'autre systématique. C'est à la formation pratique, offrant « aux futurs enseignants des *occasions* de réaliser des actes d'enseignement », qu'il rattachait un travail de réflexion en groupe, et même un « approfondissement théorique des problèmes posés par l'exercice pratique ». Mais cette formation-là étant d'« allure occasionnelle », M. Canac ajoutait une « formation *systématique* où les difficultés sont abordées *selon l'ordre des raisons* et *non au hasard des occasions* ». (C'est nous, cette fois, qui soulignons.)

Dans le texte voté par la commission, on ne cite plus Poussin (ni Méphistophélès, ni M. Bloch, pour qui formation pratique et approfondissement théorique, devant être « joints ensemble », ne pourraient être « distingués que pour la commodité de l'analyse », sans systématique de surcroît). Poussin exclu, avec les nuances de forme qu'avait gardées M. Canac, la contradiction se présente plus durement entre un préambule qui « associe étroitement » formation pratique et systématique, sans prendre garde que ces termes jurent, et les dissocie aussitôt, la formation systématique devant toujours « se dérouler selon l'ordre des raisons et non plus au hasard des occasions ». Sera-ce donc à partir de principes et postulats; par arguments, objections, réfutations, citations, développement, logique séparée de l'expérience vécue (dite « occasion ») ? Alors, à nous les cours ! Et malgré les précautions et atténuations semées dans le texte, nous craignons bien que les directeurs de C.P.R. eux-mêmes n'aient été trop optimistes en imaginant que peu de chose serait changé à leurs stages du Capès, car sans doute faudra-t-il les réduire en durée pour faire place à cette systématique. Elle est sans bornes; et l'on peut passer sa vie à l'étudier sans en devenir meilleur maître de Sixième, ou de Terminale.

« Les notions de psychologie devraient s'enraciner dans le travail d'apprentissage. (...) Quel genre de question pose-t-il donc constamment, à quel genre d'hypothèses oblige-t-il, quel genre d'éclaircissements appelle-t-il ? Leçons à préparer, procédés de notation, travail scolaire de groupe, pour qui est-ce, et en vue de quelles réactions ? » (« Rebâtir l'école », p. 240.)

C'est pour des filles et des garçons en chair et en os, rassemblés en un groupe déterminé, c'est pour la classe-groupe et les élèves individuels, dans une situation toujours particulière. Que la pratique passe donc ses commandes à la théorie ! Non pour que la théorie résolve des problèmes dont la spécificité est irréductible, mais pour qu'elle les éclaire. Ce sera un moyen de ne pas se perdre dans le royaume immense, et d'ailleurs désordonné, des sciences de l'éducation « encore jeunes et souvent encore balbutiantes » (M.-A. Bloch).

C'est pourquoi, au colloque d'Amiens, il était apparu que pour demander à la théorie l'aide qu'elle peut fournir, le mieux serait de procéder par recherches des stagiaires ensemble, avec l'assistance d'un expert, sur les difficultés par eux-mêmes rencontrées et sur leurs possibles solutions. Ce qui, notons-le, compense le hasard; car si, par exemple sur les notations, les interrogations, les motivations des élèves, les causes d'échecs, etc..., le stagiaire ne s'est « pas posé de questions », elles surgiront à ses yeux surpris, dont tomberont, on peut l'espérer, les écailles, dans cette discussion avec des camarades — et un expert — après le baptême du feu. Les questions seront même si nombreuses et impétueuses que le groupe aura à y mettre un ordre, de lui-même ou grâce à l'expert : un ordre pour les besoins de l'étude, à partir des interrogations jaillies du choc expérienciel.

Il est vrai que dans les stages en doublure, l'expérience est si amortie qu'on ne peut en attendre beaucoup d'étincelles; si pauvre que l'on comprend bien que M. Canac ne fasse pas confiance à un « approfondissement théorique » parti de là. On aurait donc recours à un enseignement pré-ordonné, qui n'aurait plus guère à craindre de la vie. Le maître donnera « l'ordre des raisons », ramifié en controverses. Il tracera son ordre selon son point de vue. Il livrera sa construction. Le futur enseignant n'aura pas fait la sienne.

Une préparation faible, évanescente; le refus d'instituer (même si on ne l'interdit pas) le stage en responsabilité, qui exigerait une préparation plus effective; et comme tout cela ne donnerait pas grand chose, le recours à une systématique : tout se tient. Le « modèle » de la commission ne manque pas de cohérence. C'est globalement que nous le trouvons en défaut.

Sommes-nous injustes ?

TECHNIQUES

« Il y a, dira-t-on, les techniques. Elles ne s'improvisent pas; et leur enseignement doit suivre un ordre sous peine de perdre beaucoup de temps. » Oui. Dédaigner les techniques, dénommées alors « recettes », ne serait pas sage.

Les recettes sont des procédés passe-partout. Les éducateurs ne les aiment guère, parce qu'ils en craignent l'appliquation mécanique. Ils disent qu'elles aideront l'enseignement dans une, deux ou 10 situations, alors qu'il doit faire face à toutes sortes de situations imprévues. C'est vrai, mais le joueur de tennis le doit aussi, et n'en travaille pas moins le service et le retour, le coup droit et le revers, la volée, etc... De même, le joueur d'échecs. Les recettes ne sont donc pas négligeables.

Oui... Mais la série de procédés qui constitue une technique s'apprend-elle par l'ordre des raisons ? Il y faut (souvent) l'ordre des gestes; et (toujours, même pour les techniques les moins manuelles) un entraînement. Or, s'entraîner par obligation, à froid, en vue d'une utilisation future dans un ensemble d'opérations dont on n'a pas l'expérience, et le faire pendant une durée assez longue, c'est assez ennuyeux et fatigant pour que la discipline militaire y convienne. Le joueur de tennis, d'échecs, s'entraînent à des réussites limitées parce qu'ils ont joué et jouent des parties entières. Les techniques d'enseignement seront étudiées avec plus de fruit par un maître stagiaire qui en aura vivement ressenti le besoin en faisant la classe. Enfin, les techniques d'enseignement sont inépuisables; et si l'on peut entraîner à deux (ou trois) d'entre-elles au cours d'une année pré-professionnelle, ce sera beau. Il faut laisser le reste à la formation perma-

nente. Si on la tient pour indispensable, ce n'est pas sans motifs.

BONNES INTENTIONS

Nous prévoyons encore bien des protestations. On nous dira que nous n'avons présenté qu'une caricature de l'enseignement que peut préconiser un maître comme M. Canac (il ne le veut sans doute pas tout déductif, il sait le rendre vivant, il y admet la discussion...), et redéfini par M. Alaphilippe (cf. note 4), avec des précautions auxquelles on nous reprochera de ne pas donner leur poids. « Voyez, ici la formation systématique est dite « de type séminaire d'étude et de discussion » ; et là on parle d'« initiation à... », de « réflexion sur... », et même d'« apprentissage ». Il est possible que ces marques de bonnes intentions soient (de même que le libéralisme de M. Canac) un gage d'accord ultérieur, quand on aura eu le temps de s'expliquer. Dans le texte voté, elles nous apparaissent plutôt comme des concessions altérant, mais superficiellement, la cohérence d'un système tout dominé par « la formation systématique dans l'ordre des raisons ». Cette formule écrase tout. La séparation des deux types de formation, le refus d'enraciner la théorie dans l'expérience pratique, où l'on ne voit plus qu'« occasion », la coupure des racines pour tout reprendre selon une rationalisation préorganisée, c'est décisif. Nous pensons que cet ordre de raisons sera factice et ne donnera qu'un arrangement doctrinal. Nous le contestons pour cette « raison » : que le rôle du formateur de maîtres est d'aider les futurs maîtres à se former par leur activité propre — faute de quoi la formation ne fera que procurer un uniforme. Si l'on veut que cette formation soit active, il faut le dire autrement que par des allusions, des retouches, des clichés « associant étroitement » — sur le papier — des incompatibles. Il faut une affirmation dépouillée d'ambiguïté, et la définition d'une structure qui y réponde.

Sinon, qui ne sait ce qui se passera ? Alliée à la facilité, la tradition est si puissante ! Le cours préconçu, prémachiné et prémâché a tant d'attraits pour le maître qui le combine et le débite, s'y retrouve, s'y admire; et pour l'élève, à la réflexion de qui l'on ne fait appel qu'en le dispensant si largement de réfléchir !

Impossibilité

Après cette critique, on s'étonnera peut-être que nous ne tenions pas le texte voté pour désespérant. « Qu'importe la possibilité de le rendre acceptable en y modifiant ou ajoutant peu de mots, qui en changeraient le sens, puisque ce changement D.J.S. l'a proposé — et qu'on n'en a pas voulu. » Il est vrai. Nous ne pouvons pourtant pas prendre au tragique des propositions qui n'ont pas et n'ont jamais eu la moindre chance d'être appliquées.

LA FIN ET LES MOYENS

Le projet est sans avenir, d'abord parce qu'il est radicalement inadéquat à des besoins fortement ressentis dans l'Université et en dehors d'elle, à des ambitions affichées par la commission elle-même, et en dehors d'elle. Car bien sûr, la commission n'a pas manqué de dire que l'enseignant doit être aussi (« conjointement ») un éducateur, et que :

« Quels que soient les âges, les goûts, les orientations des élèves qui leur sont confiés, les maîtres ont à communiquer à la fois des savoirs et des valeurs, à former des esprits et des caractères, à favoriser l'épanouissement d'hommes complets dans le domaine intellectuel et physique comme dans le domaine moral et civique. »

Certes, cette phraséologie est devenue banale, et en fait n'embarrasse guère, mais, après avoir constaté que « les maîtres d'aujourd'hui sont inégalement préparés à cette mission », litote de politesse, il faut bien qu'on ajoute ceci, qui est plus fort : « Les recrutements qui exigent les qualifications les plus élevées s'accommodent des qualifications pédagogiques les plus restreintes. *Cette disproportion n'est plus tolérable désormais* » (souligné par nous).

Le jugement ne pouvait pas être moins sévère sans contredire la voix publique, Caen et Amiens, les Fédérations de parents d'élèves et les mouvements d'éducation nouvelle, la presse la plus avertie et l'opinion qu'elle atteint, le ministre, les autres commissions consultatives qui toutes ont défini ou postulé la transformation des méthodes éducatives. Les organisations mêmes qui boudaient aux réformes de structure s'en justifiaient en alléguant qu'une révolution doit se faire dans ces méthodes; et on nous la peignait si totale, cette révolution, si heureuse, qu'elle apporterait aux enfants les plus malheureux, rattachés désormais au « tronc commun », instruction et épanouissement. Les maîtres recevraient « une formation psychopédagogique approfondie » qui leur permettrait « d'adapter leur enseignement à tous les enfants (...), et de dispenser aux élèves une pédagogie globale dans le cadre des équipes pédagogiques. » D'où naîtront ces merveilles ? Des propositions faites pour la formation permanente ? Il n'y en a point. Pour la formation initiale ? A part une préparation si légère et modeste qu'il sera loisible de s'en dispenser, on garde en somme le système antérieur, avec des cours en plus dans l'année du Capès.

Entre les fins déclarées et les moyens proposés, la disproportion est trop forte.

(Quand nous le fîmes observer, on nous répondit que, bien au contraire, la commission faisait beaucoup puisqu'elle rehaussait les exigences relatives à la formation *scientifique* des maîtres. Ce témoignage d'incompréhension, au terme des délibérations sur la formation *pédagogique*, clôtura un dialogue manqué.)

PRIVILEGE

On retrouve un déséquilibre aussi fort dans le régime de pré-recrutement proposé, qui attribuerait aux pré-recrutés le maximum de privilèges pour le minimum de justification.

Alors que les « Ipésiens » ont à préparer leurs examens et concours dans les mêmes conditions que les autres étudiants, leur avantage par rapport à eux étant seulement d'ordre financier, les pré-recrutés de la commission, trouvant dans les Centres les meilleures conditions de travail (ce qui est évidemment souhaitable), et les trouvant à leur usage exclusif (ce qui ne va pas sans poser des questions) seraient aidés d'abord, pendant deux ans ou trois, dans leurs études universitaires. Il s'agit d'assurer, comme l'avait écrit M. Canac, « une bonne appropriation de la discipline étudiée », et « en outre le succès au D.U.E.L./D.U.E.S. » (ce qui impliquerait l'admission aux Centres dès la fin de l'année 1), « et à la maîtrise ». Les autres étudiants, candidats eux aussi à ces mêmes examens, puis (s'ils l'osent) au concours d'admission à l'année 5, n'auront qu'à se débrouiller comme ils pourront. Ils seront au concours des concurrents peu dangereux, les pré-recrutés étant placés, eux, en position de sécurité.

Sauf échec aux examens et au concours ultérieurs, contre lequel toutes garanties seraient prises, ou décision personnelle, après la maîtrise, de porter plus haut leurs ambitions universitaires, ils seraient en fait désignés comme professeurs du second degré sur leurs notes en latin, math ou biologie, au terme de la première ou de la seconde année d'études supérieures. Ensuite, il n'y aurait rien d'autre à demander à ces jeunes gens, jusqu'à l'année pré-professionnelle sans risques, que de gagner les diplômes par eux souhaités, pour la conquête desquels ils recevraient toute l'aide possible, à eux seuls accordée. De ces élus protégés, dorlotés, on ne pourrait pas même réclamer l'effort, par exemple, d'un stage au Centre d'entraînement aux méthodes actives, d'un monitorat de colonie de vacances, toute participation à des activités de ce genre restant de leur part « libre et volontaire ». Dans la précipitation des débats, la majorité de la commission ne s'est pas aperçue qu'en rendant la préparation pédagogique facultative, elle privait son projet de crédibilité.

Il est probable que ces conceptions ont été influencées non seulement par le « modèle » des I.P.E.S., mais aussi par ceux des écoles normales : les supérieures, fleurs extrêmes de notre élitisme intellectuel, dont le parfum s'évapore de nos lycées; et les écoles normales d'instituteurs. Nous avons entendu des professeurs du Secondaire dire que le système de formation des instituteurs avait du bon, et qu'ils voulaient s'en inspirer. Il a été imité dans les avantages qu'il offre aux normaliens plus que dans les obligations qu'il leur impose. L'élève-maître de l'école normale est à peu près assuré d'un poste d'instituteur, mais il passe son temps à se préparer au métier. Ce système, qui l'écarte trop d'un accès à des carrières plus brillantes ou tenues pour telles, est trop dur. Celui de la commission est illusoire.

C'est étrange, mais l'explication paraît assez simple. Les conclusions adoptées obéissent à une logique, celle des revendications catégorielles. On ne peut reprocher à une organisation syndicale de présenter un projet calqué sur les intérêts qu'elle représente. Cela ne signifie pas nécessairement qu'elle s'attende à rencontrer le vide. Il appartenait à l'administration de porter la discussion sur un autre plan. Elle ne l'a pas fait. Tout s'est passé comme si, ayant eu besoin de cette commission pour organiser les concours de 1969, elle l'avait laissée ensuite se fourvoyer, attendant pour réfléchir d'en avoir fini avec elle (6).

LE PROJET EDGAR FAURE

Le 7 mai 1969, le ministre fit connaître par circulaire les conclusions auxquelles il s'arrêtait. Dans une conjoncture d'incertitude politique que personne n'a oubliée, il choisissait ainsi, courageusement, de dire ce qu'il voulait faire s'il gardait la responsabilité de l'Education nationale, ce qu'il conseillait à son successeur dans l'hypothèse contraire.

La réforme ainsi offerte a été ajournée par M. Guichard. Le texte de M. Faure aura néanmoins fait émerger des discussions un projet défini, qui ne pourra être négligé.

Du schéma de la commission, M. Faure conservait plusieurs traits.

Formation scientifique : la maîtrise est exigée.

Formation professionnelle : elle est confiée à des Centres (dits « Instituts de formation pédagogique », I.F.T.P.) auxquels donnera accès un concours situé dans la période de préparation de la maîtrise. Par surcroît, ils aideront leurs étudiants à la passer.

Quant aux différences entre le projet du ministre et celui de la commission, l'une a beaucoup frappé, parce que la suppression de l'agrégation et du Capès était annoncée; une autre, concernant la durée de la formation professionnelle, était au fond plus importante. Sur l'agrégation, voir la note 5.

CAPES

Le concours d'entrée aux I.F.T.P. se situerait un an plus tôt que la première partie du Capès qui donnait accès aux Centres pédagogiques régionaux : nous reviendrons sur ce changement-là. Mais rien n'indique que le nouveau concours doive être d'une autre nature que l'ancien. Tout se passerait alors selon les vieux critères, tout continuerait à se décider sur les notes obtenues en latin, physique, biologie, etc..., sans qu'on soit renseigné du tout sur l'intérêt que les candidats portent à l'éducation, et sans nul indice de leur aptitude à y réussir. Le projet Edgar Faure n'interdit pas un changement à cet égard, mais il ne l'opère pas et n'indique pas l'intention de l'opérer.

Deux dispositions du projet pourraient toutefois faciliter ce changement.

D'abord, le concours d'admission aux I.F.T.P. sera précédé d'une année préparatoire (obligatoire ? facultative ? ce n'est pas dit, mais l'obligation de fait paraît probable), à laquelle les titulaires du D.U.E.L. - D.U.E.S. auront accès par concours (que de concours !) au terme des deux premières années d'études supérieures. Si cette préparation aux Instituts inclut des éléments pédagogiques, les performances disciplinaires ne seront plus seules décisives. Mais le projet reste silencieux sur cette possibilité.

Ensuite, le concours *de sortie* des I.F.T.P. qui se situe, comme les « épreuves pratiques » du Capès, un an après la maîtrise, ne donne pas comme elles le titre de professeur. Ce titre n'est acquis qu'après une année d'enseignement et les épreuves pratiques qui la terminent. L'intention est de permettre une élimination des inaptes. Il serait bien tard pour y procéder, il est douteux qu'on s'y décide. Une titularisation retardée risque de n'être qu'une formalité.

Nous craignons surtout une confusion, facilitée par le titre de « professeur en stage » donné à l'enseignant non encore titulaire. « Voilà le stage en responsabilité, nous a-t-on dit. Soyez contents ! » Mais non ! On mêle deux questions tout à fait différentes. Le stage en responsabilité que nous souhaitons serait l'élément central de la formation *antérieure* à l'exercice du métier à plein-temps (comme titulaire ou non, c'est secondaire). De ce centre doivent rayonner réflexions, recherches, études, pour lesquelles le temps manque dans une année d'enseignement à service complet. Quand nous suggérions une utilisation de la « sixième année » pour compléter la formation initiale, cela signifiait (et nous le disions expressément) que dans cette sixième année, il y aurait décharge partielle de service. Le projet Faure pourrait aider à l'obtenir, mais il ne la prévoit point.

A l'analyse, les dispositions spectaculaires de ce projet ne suppriment le Capès (et l'agrégation, voir note 5) qu'en apparence. Ces concours reparaissent sous d'autres noms, avec des modifications qui pourraient au fond rester mineures.

CALENDRIER DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Les dispositions concernant la formation professionnelle sont au contraire d'une importance certaine. Elle commencerait dans l'année précédant la maîtrise, au lieu d'être cantonnée, comme le voulait la commission, dans l'année qui suivra : deux années au lieu d'une; et la première en concomitance avec la formation scientifique. Les avantages faits aux étudiants des I.F.T.P. auront donc une contre-partie et une justification dans l'effort demandé. Il devient au surplus possible, quoique le projet ne soit pas explicite là-dessus, d'amorcer la formation professionnelle dès « l'année préparatoire » aux I.F.T.P., donc dans la troisième année d'études supérieures et deux ans avant la maîtrise.

Le projet Faure opère donc un redressement. Il apporte un correctif au défaut fondamental du projet de la Commission consultative. Il ébauche une structure plus saine. Le cours des délibérations ultérieures en sera nécessairement et heureusement modifié.

CONTENU

« La formation professionnelle, est-il dit, comporte un enseignement, des stages, une initiation à la recherche pédagogique. »

Ce dernier élément n'est que mentionné.

Des stages, il est dit qu'ils « se déroulent dans les établissements (en classe et dans l'animation des activités des foyers) ».

Sur l'enseignement, il y a plus de détails. Il porte notamment sur « les sciences de l'éducation » — dont 4 sont citées : « psychologie de l'enfant et de l'adolescent; étude comparée des systèmes scolaires; histoire des doctrines; docimologie » — et sur la « technologie de l'éducation », huit catégories de techniques étant énumérées. Ce sont les techniques de communication, d'enseignement, de la classe (c'est-à-dire des techniques d'objet très général, énumérées selon un ordre de généralité décroissante); les techniques audio-visuelles et d'enseignement programmé (c'est-à-dire des techniques d'enseignement particulières); enfin les techniques d'animation, d'observation, d'appréciation (éléments des techniques de la classe ?).

L'énumération des techniques comme celle des sciences de l'éducation se termine par un etc... Sont enfin mentionnés, toujours au titre de l'enseignement, les problèmes de l'orientation professionnelle et de l'animation culturelle.

Dans tout cela, une trace nette de quelque chose de vivant : l'animation des activités de foyers, prévue au titre des stages. Mais le texte omet les stages en dehors des établissements. Il est pourtant impossible qu'il ait voulu les éliminer. Il n'est pas dit si les stages en classe seront en doublure ou en responsabilité, la question reste entière.

On peut espérer que la technologie s'enseignerait surtout par entraînement, et en atelier, plutôt que par des cours descriptifs, classificateurs et raisonneurs que pourtant on peut très bien pressentir. L'enseignement des sciences d'éducation se situera à un degré d'abstraction plus élevé. Que choisir, où s'arrêter ? Nous voyons déjà les programmes se gonfler, les professeurs déplorer l'insuffisance de leur horaires. Nous entendons les cours...

Tout ce didactisme ne garantit pas qu'on formera des maîtres disposés à enrichir et adapter leurs techniques en cours de carrière.

Il est évident que le projet Faure a souffert d'une certaine précipitation. Son grand mérite reste d'avoir dégagé la discussion de l'impasse où la commission l'avait bloquée.

CE QUI SE PASSE

Depuis le début de cette étude, nous ne faisons que rendre compte de discussions et de projets : beaucoup de paroles dont l'abondance aurait de quoi désespérer s'il ne se passait rien. Heureusement, il se passe quelque chose.

Instituteurs

Nous l'avons dit : la durée de la formation des normaliens est portée à deux ans. Le changement est considérable. Il a été précédé d'essais (critiqués pour excès d'encyclopédisme et défaut de liaison avec l'Université) qui se sont prolongés pendant 6 ans. Sa nécessité était depuis bien plus longtemps évidente. La formation en 2 ans était déjà prévue par une circulaire de 1947 ! On l'attendrait encore si M. Edgar Faure n'avait pris sur lui d'y procéder; et n'aurait-il eu dans les onze mois de son ministère que cette audace-là (il en eut d'autres), elle suffirait à lui valoir notre gratitude.

Comment cette seconde année va-t-elle s'organiser ? Nos informations sont incomplètes. Deux circulaires à ce sujet n'ont pas été publiées. L'année 1968-69 a déjà été conçue comme le premier temps d'une formation en deux ans, et en conséquence le rythme des études en école normale et des stages dans les écoles d'application a été modifié, de façon localement variable et avec des résultats divers aussi. On s'est préparé à instaurer dès le premier trimestre de 1969-70, pour les élèves-maîtres de seconde année, un stage en responsabilité de 3 mois, ou deux stages de 6 semaines chacun, dans 2 classes différentes. Les deux formules seront expérimentées, mais une certaine préférence se marque pour la seconde, qui est plus souple. Chaque stage sera suivi, à l'école, de discussions des stagiaires entre eux et avec leurs maîtres sur les leçons à en tirer. Ce n'est pas tout. L'instituteur libéré momentanément de sa classe, faite par un élève-maître, ira le remplacer à l'école normale pour avoir lui-même le bénéfice d'un stage de recyclage. Mise au point de ce chassé-croisé : dans les premiers jours du stage de l'élève-maître, l'instituteur restera auprès de lui, pour le mettre au courant. Il reviendra le samedi pour examiner avec ce remplaçant provisoire comment celui-ci se tire d'affaire. Voilà un projet bien conçu. Pierre d'achoppement : on craint de n'avoir pas les crédits nécessaires pour payer les frais de déplacement.

D'autres questions se posent; et elles ne sont pas toutes d'ordre financier.

Des créations d'emplois de professeurs d'école normale ont été demandées, décidées. Mais comment ces postes créés sont-ils pourvus ? Certains restent vacants; ailleurs on désigne des maîtres auxiliaires; ou des capésiens, des agrégés, frais émoulus du concours, n'ayant qu'un rudiment de formation pédagogique, ignorant tout des problèmes des classes élémentaires. Pénurie de formateurs !

LE RECRUTEMENT DES NORMALIENS

Le ministre a décidé aussi que le concours de recrutement d'élèves-maîtres, ouvert aux bacheliers, pourrait donner lieu en 1969 à l'attribution de 1.000 places au lieu de 500 en 1968. C'est une mesure heureuse (en sens inverse de celle qui, hélas, avait été prise il y a quelques années) parce que le recrutement des élèves-maîtres par concours avant l'entrée en Seconde ne donne pas de résultats suffisants.

A vrai dire, ce recrutement précoce est une survivance. C'est le reste d'un système qui eut le mérite d'être très efficace, qui était aussi d'une grande dureté, et qui correspondait à une situation historique dont presque rien ne subsiste, depuis longtemps. « Une élite de la France rurale se pressait aux portes des écoles normales, et l'instituteur pris au piège du brevet supérieur, n'ayant qu'à peine accès aux facultés, était cantonné dans son école. Ce temps n'est plus. » (*Rebâtir*, p. 323.) L'âge de la formation étant reculé partout, et celle des instituteurs ne commençant en fait qu'après le baccalauréat, ce pré-recrutement à 15 ans est un anachronisme.

On a donc parlé de le supprimer, et de rendre ainsi disponibles, pour la formation initiale et permanente des instituteurs, 20.000 places dans les écoles normales. La préparation du bac ne se ferait plus qu'au lycée, et le concours d'entrée à l'école normale se situerait après le bac. Bien entendu, les ressources distribuées en bourses de l'enseignement secondaire ne devraient pas être réduites par cette réforme. Elle s'appliquerait progressivement*. Or, quand il a été question de commencer à l'appliquer, les normaliens ont fait grève. N'entrons pas dans l'analyse des réactions émotionnelles et des conflits de tendance qui se manifestèrent. Les normaliens aiment leurs écoles, ils s'y sentent chez eux. Par leur grève pourtant, ils se prononçaient pour le maintien d'un régime de ségrégation devenu indéfendable. Le mouvement réformateur a buté sur cet obstacle. C'est sans doute parce qu'il avait trop traîné. Il faut rendre les lycées plus accueillants; et utiliser les écoles normales selon leur vocation actuelle.

Mais sur cette vocation, on hésite encore.

* La commission du second degré a adopté des conclusions en ce sens.

LA VOCATION DES ECOLES NORMALES

Dès 1969-70, les écoles normales n'assumeront plus seules la formation des élèves-maîtres après le baccalauréat. Ils recevront de l'Université un enseignement de linguistique et de mathématiques, soit qu'ils aillent suivre des cours (si le Centre universitaire est proche), soit que des professeurs du Supérieur se rendent à l'école (dans le cas contraire).

A vrai dire, on se demande si les Universités auront les moyens de remplir les responsabilités qu'on leur confère. Celles-ci pourtant sont trop réduites aux yeux de ceux qui voudraient voir les futurs instituteurs se munir du D.U.E.L. ou du D.U.E.S. par deux années d'études universitaires qu'étayerait un Centre pédagogique au siège de l'Académie. Ce centre absorberait les écoles normales locales, et celles des autres départements se transformeraient (ou s'absorberaient) en Centres auxiliaires de la formation professionnelle dans sa seconde phase (après le D.U.E.L./D.U.E.S. pour les instituteurs, après la maîtrise pour les professeurs du second degré). C'est, on l'a vu, la formule du colloque d'Amiens, ratifiée en somme par la commission consultative. Elle exige, pour les instituteurs, 4 ans. Que l'on y voie ou non la formule de l'avenir, elle n'est pas actuellement praticable.

Dans l'année 1969-70, et dans les années prochaines, la vocation des écoles normales est de pourvoir, de concert avec les universités, à la formation des normaliens en deux ans (qui devrait, le plus rapidement possible, devenir celle de tous les futurs instituteurs), et de fournir l'un des cadres de la formation permanente des instituteurs en fonction. C'est assez lourd. Il y faudra tous les moyens dont on dispose, en les complétant — et un nouvel état d'esprit dans l'utilisation des moyens : par exemple pour que la coopération avec les universités devienne effective.

Ce n'est pas facile, à la fois parce qu'il s'agit de quelque chose de nouveau et parce que la dispersion des écoles normales complique les choses. Au surplus, les universités ont beaucoup de soucis... Nous en connaissons une où cette coopération s'organise : celle de Nancy où, sur l'initiative de M. le doyen Schneider, un programme de rencontres et séminaires qui réuniront en 1969-70 professeurs d'école normale et professeurs de l'enseignement supérieur, fut établi en juin dernier. Souhaitons qu'on en ait fait autant dans d'autres universités. Il faudra bien le faire dans toutes.

LA FORMATION DES FORMATEURS

Un effort étant déclenché, les vrais problèmes se posent maintenant, sur le terrain — et d'abord celui de la « formation des formateurs ». « Ce sera, nous a dit M. Repusseau,* une auto-formation. » L'inévitable dialogue avec les élèves-maîtres au retour de leur stage en responsabilité, avec les instituteurs en recyclage, avec les professeurs d'université, va certes contribuer à l'auto-formation des formateurs que sont (ou sont en tout cas appelés à être) les professeurs d'écoles normales. La fonction va donc créer des compétences — dans une certaine mesure, variable. Cela peut-il suffire ? Le recrutement des professeurs d'école normale s'est fait au vu de leurs diplômes sans exigence particulière de qualification pédagogique. Non préparés aux tâches de formation professionnelle beaucoup d'entre eux s'y sentent mal à l'aise, préférant les classes de préparation au baccalauréat. C'est d'eux qu'un directeur d'école normale, M. F. B., nous écrivait (*Lettre* 15-16).

« Bien sûr, il y a (...) des autodidactes de la pédagogie, mais essayons d'augmenter le nombre des bons professeurs en ajoutant à ces héros de la découverte ceux qui, livrés à eux-mêmes, tombent dans l'erreur, mais qui, convenablement aidés, arriveraient à bon port. »

Auto-formation donc — mais alors, recyclage mutuel. Il peut se faire à plusieurs niveaux. D'abord au sein de l'école normale elle-même. Le travail d'équipe y a toujours été souhaitable. Il devient de nécessité impérative. Les directeurs d'école normale ne perdront pas leur temps en s'employant à l'animer; le ministère, les recteurs, à l'encourager... Il faut aussi sortir du cadre de l'école, qui passe (est-ce à tort ?) pour être parfois étouffant, surtout dans les départements dépourvus de grand centre universitaire. C'est pourquoi, dès notre première rencontre avec le recteur Gauthier, il y a deux ans et demi environ, quand il venait d'être nommé directeur de la pédagogie, nous lui avions demandé d'organiser des séminaires de formateurs, de les multiplier. Pas seulement pour les professeurs ou directeurs d'écoles normales : pour les inspecteurs départementaux, directeurs de C.P.R., etc..., aussi bien (cf. *Rebâtir*, p. 271). On ne reprochera pas à M. Gauthier d'avoir chômé pendant ces 30 mois. Il est même difficile de penser sans quelque effroi au travail qu'il a dû fournir... Il ne semble pourtant pas que ces séminaires de formateurs soient entrés dans les mœurs. Est-ce faute de crédits ? est-ce *seulement* faute de crédits ?

On nous signale qu'un projet de séminaires réunissant inspecteurs départementaux, directeurs et professeurs d'école normale — projet élaboré par les syndicats des trois catégories — avait été approuvé par le ministère au début de l'année 1969, en principe, et qu'ensuite il n'en a plus été question...

LES « 27 + 3 »

Parlant de « ce qui se passe » pour les instituteurs, on comprendrait mal que nous ne disions rien du parti qui sera — ou ne sera pas — tiré du réaménagement de la semaine scolaire. Pour traiter cette ques-

* Plusieurs des idées développées dans la présente étude se sont confirmées au cours d'un entretien que nous avons eu avec ce maître de grande expérience. Saisissons cette occasion de signaler son ouvrage sur la « Pédagogie de la langue maternelle » (P.U.F., 1968).

tion, qui se rattache au chapitre de la « formation permanente », laissons donc un moment la formation initiale.

27 heures de classe — au lieu de 30 — c'est l'horaire auquel a été ramenée la semaine des écoliers : il n'y aura plus de classe le samedi après-midi. On sait assez que nous réclamions cette réforme. Depuis qu'elle est à l'ordre du jour, on s'interrogeait sur l'usage souhaitable des heures libérées. Nous reparlerons bientôt — nous aurons à reparler beaucoup — de ce qu'il faudrait faire, et ne se fera malheureusement pas à la rentrée, pour ceux des enfants qui n'auront pas de samedi après-midi familial. Même si l'on avait créé pour eux le « foyer éducatif » que nous demandions (et nous continuerons), il n'aurait exigé qu'un service allégé, qui pouvait se faire par roulement. Sans foyer éducatif, le temps libéré des instituteurs est égal à la réduction de l'horaire de classe : 3 heures par semaine. En les groupant selon le besoin, on avait pour des stages et activités de recyclage quelque 18 jours par an... Ce n'est pas beaucoup; mais par rapport à la « conférence pédagogique » traditionnelle, le progrès eût été énorme. Il a paru proche. La commission de réforme pédagogique s'y était déclarée favorable, mais en prenant acte de la réserve formulée par les représentants du syndicat national des instituteurs, qui demandaient que l'obligation de service fût réduite, tout comme l'horaire de classe, de 3 heures.

On espérait une transaction : dans une première étape, les 3 heures seraient consacrées à la formation permanente; dans la seconde, la durée globale de service serait réduite... L'accord ne s'est pas fait... Au surplus, on parle de conditions préalables à l'organisation d'une formation permanente : il faudrait d'abord faire coopérer écoles normales et enseignement supérieur, etc...

Reproduisons ici le communiqué que nous avons adressé, le 12 août, à la presse sur ce malheureux litige :

« D.J.S. espère que le différend entre le ministre et le syndicat national des instituteurs sur l'utilisation pour la formation permanente du temps gagné restera théorique. Le ministre pose cette utilisation en principe, tout en reconnaissant qu'il ne pourra la rendre effective que progressivement. Le S.N.I. demande que la formation permanente soit laissée à l'initiative des maîtres. Tout le monde reconnaît la nécessité vitale de cette formation et l'urgence de l'entreprendre. Elle évoluera par la coopération des inspecteurs départementaux, de l'Institut pédagogique national, des Instituts pour le renouveau de l'enseignement mathématique, des écoles normales, de l'Université, etc...; mais il faut démarrer. Heureusement, le démarrage a commencé déjà, et volontairement, par les stages dont le mouvement Freinet et d'autres mouvements d'éducation nouvelle ont donné depuis longtemps l'exemple et qui sont suivis par un nombre croissant d'instituteurs. A la limite, la généralisation du volontariat rendrait l'obligation inutile; et là où le volontariat est effectif, l'obligation peut s'effacer. Mais la généralisation du volontariat elle-même exige une organisation des facilités, des crédits pour le remboursement des frais de déplacement. La dévaluation n'a pas rendu moins urgente la rénovation de notre enseignement primaire. »

Professeurs de collège

Un décret du 30 mai 1969 (*J.O.* du 31 mai) a créé un corps de « professeurs d'enseignement général de collège » dont la formation doit s'échelonner sur trois ans. Il s'agit des maîtres appelés à enseigner deux (ou même trois) disciplines dans les collèges de premier cycle secondaire, C.E.G. et C.E.S.

Leurs dénomination officielle, bien lourde, assortie du sigle imprononçable P.E.G.C., inclut les mots « d'enseignement général » pour rappeler qu'ils n'auront pas à enseigner les disciplines confiées à des spécialistes plus fortement diplômés et aptes à enseigner aussi dans le second cycle. On maintient donc la dualité des enseignants de premier cycle secondaire; et même on lui confère un caractère institutionnel. Jusqu'à présent, les professeurs de collège n'avaient pas de statut, leur situation intermédiaire entre celle d'instituteur et de professeur certifié faisant l'objet de divers litiges. Laissons de côté les implications sur le plan syndical de la solution intervenue, qui ne donne évidemment pas satisfaction aux deux catégories entre lesquelles les professeurs de collège se situent. C'est la formation des futurs professeurs de collège qui nous intéresse ici.

Et même vivement. Car on a beaucoup parlé de formation en trois ans — pour les instituteurs — sans que ce projet se précise; alors que, pour les professeurs de collège, nous allons avoir un type de formation en trois ans qui va nécessairement prendre une forme déterminée. Le « modèle » qu'on crée aura plus tard des imitateurs.

LE CHANGEMENT

L'histoire de la formation des professeurs de collège est liée à toute celle du premier cycle secondaire — lequel fut largement une création du Primaire : les « Cours complémentaires » et les Ecoles « primaires supérieures » furent son œuvre et c'est lui qui a ainsi ouvert la voie à la gratuité de l'enseignement secondaire, à sa prolongation, à sa démocratisation. Les cours complémentaires devinrent les collèges d'enseignement général, C.E.G. Leurs maîtres étaient des instituteurs venus des classes élémentaires, choisis notamment en raison des qualités pédagogiques dont ils avaient fait preuve. Un certificat de licence aidait souvent à la promotion. Ce système de recrutement paraîtrait aujourd'hui indéfendable. Il exigeait peu de diplômes. Tant qu'il n'eut à fournir annuellement que des contingents peu nombreux, il donna de très bons résultats. Puis on lui demanda trop, et l'excès fut d'autant plus dommageable que le recrutement des institu-

teurs eux-mêmes ne présentait plus les garanties d'autrefois. D'une part l'enseignement élémentaire fut privé de trop d'éléments de valeur; d'autre part la qualification des promus à l'enseignement de premier cycle secondaire baissait. Deux décrets d'octobre 1960 créèrent (tardivement) le certificat d'aptitude à l'enseignement dans les C.E.G., le C.A.P.C.E.G., et les Centres de formation, aux chefs-lieux d'académie, pour la préparation à ce certificat. Le système fut progressivement mis en place à partir de 1962 (et les professeurs de C.E.G. enseignèrent aussi dans les collèges d'enseignement secondaire, C.E.S., établissements institués en 1963, créés depuis en nombre croissant, avec des classes « style C.E.G. » à côté des classes « style lycée »).

Ainsi se constitua un système de formation en deux ans, du type « 1 + 1 » : une année d'études universitaires, suivie d'une année de formation professionnelle. A l'Université, les futurs professeurs de collège faisaient les études de première année d'enseignement supérieur en suivant les mêmes cours et passant le même examen que les autres étudiants, mais avec l'aide (efficace) du Centre de formation. Dans la seconde année, le Centre assumait la formation pédagogique « théorique et pratique ».

Le décret du 30 mai 1969 garde tout cela, en ajoutant une seconde année universitaire. La formation devient du type « 2 + 1 ». La seconde année universitaire n'aura pas le même caractère que la première, elle n'aboutira pas au D.U.E.L. ou au D.U.E.S., mais « aux épreuves de la première partie du certificat d'aptitude au professorat » de collège. Les études devront en effet être adaptées aux besoins de futurs professeurs bi-valents (les groupements prévus étant « Lettres - histoire et géographie », « Lettres - Langues », « Mathématiques - Sciences », et « Sciences »).

DISCUSSION

Ceux de nos lecteurs qui nous auront suivis jusqu'ici ne seront pas surpris que cette formation, telle qu'elle se dessine, éveille en nous des inquiétudes. Il est superflu de répéter à cette occasion nos critiques de la formule qui enferme la formation professionnelle en une seule année, placée à la suite de x années exclusivement disciplinaires.

Cependant, nous dira-t-on, deux années à plein temps pour la qualification scientifique de maîtres appelés à enseigner deux disciplines, voire trois, dans des classes allant de la Sixième à la Troisième, ce n'est pas trop ! Puis, il pourrait y avoir pour le professorat de collège, des atténuations particulières aux inconvénients de la formule x + 1 ? Voyons lesquelles.

La qualité des Centres de formation offre une première garantie. Ils existent, ils ont réussi la coopération avec l'Université — et la préoccupation pédagogique y est vivace. (Aussi n'étions-nous pas surpris, en commission, de nous trouver souvent en accord avec M. Laboucheix, directeur d'étude de l'un de ces Centres.) Les modalités de recrutement des élèves-professeurs sont aussi à considérer.

Il est probable que le nombre des candidats permettra aux commissions de classement d'exercer un choix. Elles jugeront sur titres, mais au surplus « un arrêté du ministre de l'Education nationale pourra prévoir que l'étude du dossier sera éclairée par un entretien avec le candidat ou comportera des épreuves ». (Nous souhaitons qu'il y ait toujours entretien, et des épreuves dans les cas douteux.) Ces candidats seront soit des élèves-maîtres des écoles normales, se présentant après le baccalauréat (et l'avis de leurs professeurs, qui les connaissent bien, sera au dossier); soit des étudiants « ayant subi avec succès les épreuves sanctionnant la première année du premier cycle d'enseignement supérieur » (et dispensés, de ce fait, de la première des trois années de préparation au professorat); soit des instituteurs et institutrices titulaires ayant « trois années de service effectif d'enseignement » (et qui peuvent être, eux, dans des conditions que déterminera le ministre, dispensés de la troisième année de préparation — cette question-là est très délicate).

On nous fait observer que les normaliens désignés compteront sans doute parmi les « forts » de leur promotion; et que les étudiants candidats aux Centres après le succès de leur première année universitaire ne seront pas nécessairement de ceux dont la réussite est insuffisante pour justifier l'espoir d'atteindre la maîtrise : le motif de leur choix pourra être simplement le besoin de gagner leur vie. C'est vrai — mais ce n'est pas heureux. La contrainte économique est un principe contestable de répartition professionnelle.

Ce n'est pas la seule faiblesse. L'admission des normaliens-bacheliers rattache le recrutement des professeurs de collège au système des écoles normales traditionnelles que l'on voudrait modifier. Il est certes juste et nécessaire que les jeunes gens entrés dans ces écoles à 15 ou 16 ans (c'est-à-dire beaucoup trop tôt) aient d'autres débouchés que le métier d'instituteur; mais que, seuls parmi les bacheliers, ils puissent être admis aux Centres de formation des professeurs de collège, c'est un privilège injustifiable.

En somme, les inconvénients de la formule x + 1 subsistent pour le professorat de collège.

SUGGESTIONS

La solution serait-elle de porter la formation initiale à 4 ans, comme déjà il en est question ? Mais si l'on en parle, c'est en vue d'ajouter une année à la « formation scientifique » : on passerait à la formule « 3 + 1 », avec les mêmes problèmes pédagogiques, aggravés. Deux années d'études disciplinaires pour le

professorat de collège, ce n'est pas énorme; mais ces études auront été approfondies grâce à l'aide des Centres; et même si le professeur enseigne en Troisième, cinq années d'études au-delà de cette classe lui auront donné du recul par rapport aux connaissances auxquelles il devra faire accéder ses élèves... La difficulté insurmontable est de bloquer la formation professionnelle initiale en une année, à laquelle rien n'aura préparé, que rien n'aura fait désirer, et où le stage en responsabilité ne pourra jouer qu'un rôle mineur, s'il en joue un.

Nous ne verrions que des avantages à donner à cette troisième année une structure assez souple pour que le « professeur-stagiaire » (titre alors donné à l'étudiant) ait du temps pour réviser et compléter ses connaissances selon les besoins dont un stage en responsabilité le rendrait probablement conscient. Il aura bien à les réviser et compléter pendant toute sa carrière ! Il se trompera toujours s'il estime que son diplôme lui a donné une fois pour toutes la science dont il aura besoin. *Aucun* diplôme ne donne plus cette garantie-là ! C'est d'ailleurs ce qu'on a toujours admis en principe, sinon les congés des enseignants seraient difficiles à justifier. Désormais, ce besoin de renouvellement scientifique est devenu tel que ce doit être l'un des objets d'une formation permanente organisée. Donc, pendant l'année pré-professionnelle déjà, le professeur stagiaire aura besoin de vérifier ses connaissances et d'y ajouter.

En revanche, la préparation pédagogique ne doit pas être absente des deux années antérieures. Nous sommes prêts à admettre que la première année universitaire soit consacrée presque exclusivement à la « formation scientifique » (espérant que celle-ci fera place à l'entraînement à la communication, comme tout le monde le demande, et le Centre de formation pourra y veiller). Mais l'année universitaire est courte; et dès la période des vacances l'élève-professeur devrait, pensons-nous, être pour le moins astreint à un stage dans un Centre d'entraînement aux méthodes actives, le rendant apte, l'été suivant, à un monitorat de colonie de vacances, qui devrait être lui aussi exigé. Dans la seconde année universitaire, et dans les mois de congé suivants, la préparation pédagogique devrait tenir une place plus grande, de manière à permettre d'organiser la troisième année autour d'un stage en responsabilité (ou de plusieurs). Tout cela resterait à nuancer selon l'expérience antérieure de l'élève-professeur. Nous serions surpris qu'un schéma de ce genre fût mal accueilli par les directeurs d'étude des Centres de formation. Nous leur demandons en somme que le titre de « professeur-stagiaire » dans la troisième année puisse recevoir son sens plein.

Quant à la formation en 4 ans, de toute façon elle risque de rester pendant un certain temps à l'état de vœu. Mais plus rapidement, une décharge partielle de service dans l'année 4 devrait permettre un complément à la formation initiale. Aussi bien serait-ce la contre-partie légitime des services rendus dans le stage en responsabilité de l'année 3.

Professeurs spécialisés

Pour eux, pas d'innovation comparable à celles dont nous venons de parler. On est encore dans l'impasse. Mais çà et là d'heureuses initiatives présagent un meilleur avenir.

INITIATIVES A L'E.N.S.E.T.

L'une d'elles fut signalée à la commission consultative (qui n'en tint nul compte) par M. Tardiveau, directeur-adjoint de l'Ecole normale supérieure d'enseignement technique, l'E.N.S.E.T.. L'origine est en mai 1968. Les élèves eux-mêmes demandèrent une préparation pédagogique en concomitance avec leurs études scientifiques. Ce sont eux qui d'abord en ont prévu les modalités — ce qui ne signifie pas que tous ensuite aient apporté une égale persévérance à l'essai qui fut tenté en 1968-69. Il a pourtant été assez positif pour qu'il n'ait pas été question de l'abandonner en 1969-70. Il sera repris en révisant les méthodes.

Elles ont été diverses. Les physiciens ont souhaité recevoir des informations un matin par semaine (le samedi). Le Pr. Mialaret a établi le programme des conférences, qui ont été suivies de discussions. — Des essais de « pédagogie libre » en « auto-gestion », entrepris par les mathématiciens et les mécaniciens, une fois par semaine aussi, ont eu moins de succès. On s'est rendu compte qu'il n'était pas bon de réunir pour ces travaux des élèves de première, deuxième et troisième années; et que le programme de troisième année était trop lourd pour que des séances de travail après dîner puissent réussir. — Les littéraires de première et de deuxième années ont, par groupes de 3, consacré une matinée par quinzaine à suivre une classe de lycée. Une heure de commentaire, avec le concours du professeur, suivait la classe, immédiatement ou la semaine suivante. Malgré quelques lâchages, les résultats ont été jugés encourageants. — Enfin, deux élèves de troisième année ont fait un stage en responsabilité, limité à 3 heures par semaine : il s'agissait d'un enseignement de mathématiques dans une Première F 1 (baccalauréat de technicien - option mécanique). Les stagiaires avaient un conseiller pédagogique et discutaient avec lui « leurs idées, leurs problèmes, leurs projets », mais restaient libres de se conformer ou non aux suggestions qui leur étaient faites. Les stagiaires, qui ont fait en cours d'année un effort intéressant pour s'adapter aux élèves, se sont rendu compte qu'ils auraient eu besoin d'une préparation pour être en mesure « de réfléchir avant de prendre la classe, sur la pédagogie et les moyens de la mettre en œuvre »; et que le stage lui-même devrait faire l'objet de nombreuses discussions et recherches.

A en juger par une série de témoignages, les élèves de l'E.N.S.E.T. ont perçu le caractère artificiel des stages traditionnels, en imitation. « On imite le conseiller pédagogique à cause de l'examen, c'est une question de convenance... On est pris. » — « On voudrait bien critiquer ce que fait le conseiller pédagogique », mais on se rend compte qu'on manque des concepts nécessaires à cette critique. — On voudrait mieux comprendre. — On voudrait surtout agir, on n'en a ni la liberté ni les moyens, faute de réflexion et d'information préalables et concomitantes.

Nous sommes frappés de la convergence des idées auxquelles ces jeunes gens sont amenés et de celles qui se sont dégagées de notre enquête. Les observations de leurs maîtres, de la direction de l'E.N.S.E.T. qui a eu le mérite de se montrer activement favorable à ces essais, sont des plus intéressantes aussi. Nous nous informerons donc et nous informerons nos lecteurs du développement de ces expériences. Retenons pour l'instant que de multiples formules de préparation sont possibles, et utiles, au cours même des années universitaires (indépendamment d'éventuels stages de vacances), sans qu'il faille leur consacrer beaucoup de temps. Quant au stage en responsabilité, il ne comprend pas nécessairement tout un demi service, mais il semble bon qu'il se poursuive dans une même classe pendant toute l'année pré-professionnelle.

INITIATIVE DE L'A.E.E.R.S.

D'autres initiatives sont prises, concernant surtout la « formation permanente », par les mouvements d'éducation nouvelle. Nous ne les connaissons pas toutes. Le comité de liaison des mouvements d'éducation nouvelle soutiendra ces initiatives de son mieux. Détachons d'une note diffusée en juillet dernier par « l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique » (l'A.E.E.R.S., organisatrice des colloques de Caen et d'Amiens, présidée par André Lichnerowicz) les lignes suivantes.

« Les efforts de recyclage et de rénovation pédagogique ne porteront leurs fruits que si chaque enseignant devient une sorte de multiplicateur du progrès..

En une première étape, dix départements ont été choisis et, dans chacun d'eux, une quinzaine d'enseignants, connus comme des animateurs originaux et dynamiques, sont sollicités en accord avec diverses organisations d'enseignants, et notamment celles qui sont regroupées au sein du Comité de liaison des mouvements d'éducation nouvelle.

Un premier effectif de 150 animateurs du premier et du second degré sera ainsi réuni, dans la région parisienne, au cours de la dernière semaine de septembre 1969. (...) »

L'EFFORT DE L'A.P.M.

En matière de recyclage, jusqu'ici, la palme appartient à l'Association des professeurs de mathématiques. L'effort qu'elle a entrepris et soutenu depuis le premier cycle de conférences données à Paris par M. Revuz en 1956, est sans égal par l'ampleur qu'il a prise et le succès qu'il a emporté, frappant l'opinion, inquiétant puis ralliant un nombre croissant de professeurs et d'instituteurs qui ont renouvelé leurs connaissances et leurs méthodes. Des séminaires multipliés ont facilité l'étude plus précise de notions que l'O.R.T.F. avait aidé à diffuser; et d'excellents instruments de travail ont été mis à la disposition des maîtres (et des parents désireux de comprendre ce qu'apprenaient allègrement leurs enfants)*. Aussi bien, l'entrée en vigueur cette année, après expériences, des programmes élaborés par la Commission Lichnerowicz pour la Sixième et la Seconde va-t-elle amener les retardataires à se mettre à jour; et l'on prévoit au moment où nous écrivons ces lignes que la publication très prochaine d'instructions étudiées par la même commission pour l'enseignement élémentaire va donner le feu vert à ceux des instituteurs qui sont déjà en mesure de moderniser leur enseignement, en annonçant à leurs collègues qu'il est temps de se préparer à le faire. Grâce à la création des premiers I.R.E.M. (Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques), due à l'action conjuguée de la commission Lichnerowicz et de l'A.P.M. et à l'esprit réalisateur de M. Edgar Faure, il y a de sérieuses raisons de penser que ce vigoureux mouvement va tout à la fois se contrôler et se propager.

Ce n'est pas sans motifs que dans cette étude consacrée à la formation initiale des maîtres nous saluons cet effort et ce progrès dans la formation permanente. Car d'abord, les conditions de la formation initiale des professeurs de mathématiques sont changées. Les I.R.E.M. et les équipes pédagogiques d'établissement offriront aux stages en responsabilité des conditions très favorables, les Centres de formation sauront comment préparer à ces stages. Puis, ce progrès dans la formation des maîtres de l'une des disciplines fondamentales peut être décisif s'il sert d'exemple. Sa grande valeur est d'animer par l'esprit de recherche et d'invention un enseignement qui était devenu trop dogmatique, et ainsi de transformer ses méthodes. Cette révolution est l'œuvre de spécialistes, portés par l'enthousiasme que leur inspire leur discipline à la mettre au service du développement de l'intelligence, au service de l'éducation. Ainsi, l'esprit de spécialité se réoriente. C'est un grand motif d'espoir, car pourquoi cette réorientation resterait-elle l'apanage de la seule discipline mathématique ? Des professeurs de français, de langues vivantes, d'histoire, sont impatients d'opérer dans leurs domaines une transformation analogue. Le projet de D.J.S. est de les y aider.

* Par exemple les fiches « Galion » (O.C.D.L., Hatier, éd.), fruit du travail de l'équipe lyonnaise de M. Glaymann, et les « Cahiers » des « Chantiers de pédagogie mathématique », publiés par la régionale parisienne de l'A.P.M. et rédigés avec le concours de Simone et Jean Sauvy.

VRAIS PROBLÈMES ET SOLUTIONS EN VUE

Au terme de cette étude, nous avons le sentiment contradictoire d'avoir progressé dans les brumes et piétiné sur place. Nous relations des débats, des projets, des tentatives; et toujours les mêmes obstacles se présentaient... Quels sont les impératifs qui se heurtent ?

Celui de la formation scientifique et celui de la formation pédagogique, nous a-t-on dit; et l'on ajoutait qu'il fallait assurer la première d'abord, la seconde ensuite seulement; à quoi nous opposions qu'ainsi disjointe et retardée, cette formation mise en second était mal conçue, affaiblie et faussée. En même temps nous constations qu'au débat sur la formation des maîtres, un autre se mêlait sur l'amélioration de leur statut — ou plutôt des statuts de diverses catégories de maîtres à certains égards rivales — sans oublier les statuts d'élèves-maîtres ou d'élèves-professeurs, voire des autres étudiants, leurs camarades après tout, et qu'il faut bien admettre comme concurrents possibles... Comment débrouiller l'écheveau ?

LA FORMATION ET LE STATUT

Il y aurait injustice à vouloir éliminer les questions de statut; et c'est impossible. Enseignants et futurs enseignants ont, comme tous travailleurs, leurs intérêts à défendre; et leur cause mérite une sympathie particulière parce que leur tâche, bien faite, est d'une difficulté extrême, largement méconnue. Et puis l'intérêt des enfants n'est point d'avoir des maîtres surmenés, mécontents et aigris. Aussi voit-on une solidarité établie entre les organisations d'enseignants et celles de parents — et D.J.S., où se coudoient les uns et les autres, et qui, travaillant à la rénovation de l'enseignement, n'a garde d'oublier que seuls les enseignants peuvent la faire.

Il ne se peut pas que la formation des maîtres s'améliore sans que leur situation se relève. Le progrès de la formation implique un reclassement de la fonction. C'est inévitable, et c'est heureux. Seulement, la formation ne peut se déduire des intérêts. La formation a ses problèmes propres, d'objectif, de contenu, de méthodes, de durée, d'organisation, qu'on ne peut résoudre ni même concevoir si l'on essaye de considérer les intérêts d'abord et de modeler sur eux la formation. Cette méthode-là ne peut produire que des monstres. L'objet de la formation est un service. Il faut reconnaître les exigences qu'il impose. Les incidences sur le statut apparaîtront alors, elles seront bénéfiques, et quant aux ajustements de détail, il sera temps d'y pourvoir.

LES COUTS

Quelques brumes maintenant se dissipent. Chacun sait cependant que les réalités n'apparaissent guère tant qu'on ignore les coûts. Il faut en voir la masse. Au coût de la formation s'ajoute celui des relèvements d'indices qu'elle a pour corollaires. La rémunération des étudiants pré-recrutés comme élèves-maîtres ou élèves-professeurs s'imputera sur les ressources qui pourront être dégagées pour les allocations aux étudiants, dont la répartition exige quelque équilibre. Les dépenses de la formation sont à répartir entre l'initiale et la permanente, nécessairement associées parce que les mêmes Centres serviront à l'une et l'autre, et parce que, pour les visites de classes et stages en responsabilité, il faut assez de classes actives et d'équipes pédagogiques en fonctionnement. Les moyens à mettre en œuvre ne sont pas seulement financiers. La pénurie de formateurs est aussi désastreuse, présentement, que la pénurie pécuniaire. Encore n'avons-nous pas parlé, dans cette étude générale, des formations particulières (pour l'enseignement aux « inadaptés », aux classes de transition, aux « classes uniques » des campagnes, pour les enseignements artistiques, etc...), et chacune aura son coût.

Ces évidences doivent être énoncées, puisqu'elles ne l'ont pas été. Ce sont elles (et d'autres analogues) qui nous obligent à rappeler, avec une insistance dont on voudra bien reconnaître qu'elle ne s'est pas démentie, que la part du produit national affectée à l'Education doit absolument être accrue. Mais en commission, on ne parlait pas de ces choses : la tactique de l'autruche était de rigueur. Y manquer eût paru indécent. L'administration se réservait ainsi une grande liberté. Mais aussi elle encourageait l'illusion et préparait des déceptions. Certes, la commission de la formation des maîtres ne pouvait pas faire, ni même ébaucher le travail qui appartient aux commissions du VI[e] Plan — pour ne pas parler du VII[e]. Mais il n'était pas sage de laisser la discussion se déployer dans l'irréalisme. Le Ministère obéissait là aux habitudes qu'il a prises. Elles mènent à créer sur le papier des institutions qui restent de longues années hors d'état de fonctionner. Contre quoi nous avions mis en garde (cf. *Lettre* 18-19), car les résultats de ces méthodes sont connus. Elles ont donné, pour la prolongation de la scolarité obligatoire, cette énorme pagaille dont on n'est pas encore sorti.

L'ACTION

Il serait dramatique de renouveler ces erreurs pour la formation des maîtres; et tout autant de se croiser les bras en attendant qu'on dispose de tous les moyens d'exécuter un plan qu'on n'est pas en mesure, pour le moment, de tracer, même dans l'abstrait, surtout dans l'abstrait. Car sur le meilleur système possible, on discuterait indéfiniment. Mais M. Faure n'a pas attendu pour donner aux normaliens une année de for-

mation supplémentaire, et une aux futurs professeurs de collège; les professeurs de mathématiques n'ont pas attendu pour entreprendre la modernisation de leur enseignement; ni les élèves de l'E.N.S.E.T. pour se libérer un moment de leurs examens en s'intéressant à la conduite d'une classe. Ils ont bien fait, cela est sûr, comme il est sûr que le doyen Schneider a bien fait d'organiser dans sa ville la coopération des Ecoles normales et de l'Université, et qu'il faut que cette coopération se développe — et plus généralement que soient mises en place les heureuses dispositions qui ont été prévues pour la formation des normaliens, non sans qu'un doute subsiste encore, au moment où nous écrivons ces lignes, sur les moyens dont on disposera pour les appliquer.

PREMIERE URGENCE

Il n'est pas moins certain qu'il est de première urgence d'étendre à tous les futurs instituteurs — et non plus seulement aux deux tiers ou à la moitié d'entre eux (ou, dans le cas de Paris, au sixième), la formation aujourd'hui réservée aux normaliens; puis de ménager aux instituteurs — et aux professeurs de collège, et de lycée aussi — dans leur première année de fonction, une décharge partielle de service pour compléter une formation encore trop restreinte. De même, s'il est aujourd'hui impossible de généraliser le pré-recrutement des instituteurs après le baccalauréat, il faut l'étendre et le substituer progressivement, dans un délai déterminé, au pré-recrutement en cours d'études secondaires : réforme irréalisable si on l'isole, mais non pas si (les bourses étant bien entendu garanties) on en fait un élément de la transformation des Ecoles normales en Centres supérieurs. De même encore, le ministère se montrant dépourvu des moyens de donner substance à une obligation générale de formation permanente qu'il voudrait imposer, demandons-lui de reconnaître *le droit à la formation permanente** et d'en permettre l'exercice au moins par le remboursement des frais qu'implique l'assistance à des séminaires et leur organisation; sans d'ailleurs omettre d'employer (avec discernement, et c'est difficile) les moyens que peut aisément fournir l'O.R.T.F. Mais surtout, puisque les formateurs doivent se former à l'ouvrage, qu'ils se hâtent enfin — eux qui ont à entraîner les futurs maîtres au travail en commun — de se concerter sur leurs tâches présentes; et qu'enfin l'administration veuille bien inscrire parmi ses objectifs prioritaires et majeurs d'aider et de veiller à cette « concertation » là. De toutes parts surgit la nécessité et s'offre l'occasion d'agir; et s'il est bien vrai que la formation ne réussira que par l'intérêt qu'y prendront une masse d'enseignants encore apathiques, ce n'est point par des prêches qu'on les y intéressera, ni par des préparatifs, c'est par l'action répondant à la nécessité. Le vrai problème est de faire convenablement ce qu'il est inexcusable de ne pas faire.

CONTROVERSES DEPASSEES

Il ne serait pas excusable de se laisser empêtrer dans les controverses dont nous avons rendu compte sur le stage en responsabilité, la préparation qu'il exige, la concurrence, par certains redoutée, entre cette préparation et les études disciplinaires. Le débat est épuisé : on ne peut refuser ce stage, ni la préparation qui en est la condition préalable, sans se condamner à l'impasse. Après le projet Edgar Faure, la cause paraît entendue. Aussi bien les instituteurs, qui ont de la formation pédagogique une pratique plus ancienne que leurs collègues du Secondaire, instaurent-ils déjà le stage en responsabilité. Il trouvera dans les Centres de formation des professeurs de collège un milieu favorable. Pour les professeurs de lycée, les réalisations ne peuvent être aussi proches; il faut d'abord des expériences, la création et le rodage d'équipes pédagogiques dans les établissements, une préparation des étudiants dans les années antérieures au stage.

C'est d'instaurer cette préparation qui est le problème actuel dont la solution sera décisive. Les objections à son principe sont bien affaiblies. Que reste-t-il aujourd'hui de celles qui se manifestaient au colloque d'Amiens ? Il voulait le stage en responsabilité, qui ne sera pas obtenu s'il n'y a pas de préparation antérieure au stage. Aussi bien ne peut-on se passer d'elle sans se dérober à des impératifs reconnus par le colloque : « Favoriser le recrutement des jeunes gens ayant des tempéraments d'éducateurs, d'hommes d'action éducative » — et sans tomber dans l'absurdité qu'il dénonçait : recruter les stagiaires « sur de purs critères de connaissances »*. Quant à la commission qui, elle, gardait ce système de recrutement tout en admettant une préparation, mais comme gommée d'avance, elle voulait des Centres de formation dont les élèves-professeurs seraient rémunérés, soutenus et aidés à passer leurs examens universitaires. La justification de tels Centres, de l'affectation à leur création et à leur fonctionnement d'importantes ressources de tous ordres, ne peut être apportée — nous l'avons assez montré, et cela se voit dans le projet Faure — que par une préparation pédagogique exigeant cet instrument; de même que la seule justification des avantages faits aux élèves des Centres par rapport aux autres étudiants sera dans l'effort requis pour cette préparation.

* Cf. rapport Chapuis au colloque d'Amiens, *Pour une école nouvelle*, Dunod éd., p. 280. Il y a au moins un syndicat qui a fait sienne cette formule : le S.N.C. par la voix de son secrétaire général, M. Zilber.

* Rapport Girod de l'Ain. Ces idées se retrouvent dans la résolution finale.

Les modalités de la préparation

Ce qui gêne encore, c'est l'incertitude qui subsiste sur le contenu et les méthodes de cette préparation pédagogique dont Amiens et la commission consultative, tenant son principe à distance, n'ont pu étudier suffisamment les modalités. Voilà donc un bon thème d'études pour les séminaires de formateurs. Du moins voit-on maintenant comment ils pourront se guider.

L'expérience dont ils disposeront est plus abondante pour les instituteurs que pour les professeurs du second degré; et c'est pour les instituteurs aussi qu'il faut que la préparation soit plus développée, à la fois parce que l'éducation globale qu'ils auront à donner exige des initiations variées — notamment au dessin, à la musique, aux travaux manuels, à l'éducation physique — et parce qu'ils auront affaire aux élèves les plus différents de l'adulte, les plus impressionnables, les plus vulnérables. Quant aux futurs maîtres d'élèves plus âgés (mis à part les cas de grande difficulté dont les classes de transition sont un exemple), la préparation, moins complexe, ne réclame qu'un effort assez limité pour que la formation disciplinaire n'ait pas à en souffrir. Pour tous, futurs instituteurs ou futurs professeurs, l'écueil de cette préparation pédagogique, c'est le didactisme, dont il est si difficile aux formateurs de se dégager (comme on le voit dans le projet Faure qui, tout libéré qu'il est des partis pris où avait choisi de se cantonner M. Canac, glisse pourtant sur cette pente). Didactisme impuissant, parce que, au cœur de la pratique éducative, l'idée éclairante et motrice — à savoir que le maître s'adresse à des personnes — est de celles qui s'éprouvent, et se méditent quand on les a éprouvées, beaucoup plus qu'elles ne s'apprennent.

Que l'étudiant s'exerce au dialogue avec ses camarades et ses maîtres, et sur l'objet de ses études, c'est un premier temps, mais de l'enfant et de l'adolescent auxquels plus tard il devra s'adresser il est encore trop loin. Il faut qu'il s'essaye à quelque relation éducative avec eux, et que l'essai soit source de réflexion. C'est pourquoi les Centres d'entraînement aux méthodes actives (qu'on oublia d'inviter à la commission) seraient à divers échelons, en diversifiant leurs stages actuels, des auxiliaires difficilement remplaçables. Ce qui mène à penser que, nonobstant toutes différences de degré, le principe de la préparation pédagogique est analogue à celui de la formation professionnelle. De même qu'au centre de celle-ci s'impose le stage prolongé en situation réelle (d'enseignant — dans sa classe — avec le soutien des équipes de maîtres de sa classe et de sa discipline), de même la préparation veut que l'étudiant soit mis, pendant de brèves périodes, en relation éducative avec des groupes de jeunes, dans des positions de responsabilité limitée et contrôlée, choisies de manière qu'elles n'exigent qu'un bref entraînement préalable. Et de même qu'autour du stage en responsabilité doit s'organiser une réflexion approfondie, collective et individuelle, de même on pourrait lier, plus discrètement, l'expérience des stages préparatoires à la détermination de quelques concepts. Les visites de classes — en ne commençant point par des classes modèles, si l'on veut que leur originalité soit perçue — et l'observation de classes au moyen de la télévision aideraient aussi à introduire ces concepts et à déclencher la réflexion qu'ils appellent. Ces liaisons seront d'ailleurs à varier selon qu'il s'agira de futurs instituteurs, pour qui la préparation au stage en responsabilité doit être extensive, ou de futurs professeurs dont la communication avec les élèves se fera dans une large mesure par la médiation de leur discipline; en sorte que, s'il est bon qu'ils se demandent assez tôt comment des notions particulières peuvent être mises à la portée des élèves de telle ou telle classe, c'est dans l'année ou les mois précédant le stage en responsabilité que le moment sera venu d'un pré-entraînement à quelques techniques spécialisées, prises à titre d'exemple plutôt que de modèle. Pour être en mesure de se préparer à l'éducation par une discipline spéciale, il faut que la fonction de l'éducateur et ses rapports avec les éduqués ne soient pas restés à l'état de mystère opaque.

Réponses

Ces prémisses admises, il devient possible de répondre à plusieurs questions restées jusqu'à présent sources de perplexité.

ROLE DES CENTRES DE FORMATION

Instruments de préparation puis de formation pédagogique, les Centres à créer à partir de nos institutions actuelles (Ecoles normales, Centres de préparation au C.A.P.C.E.G., C.P.R.) doivent être aussi, selon les projets que nous avons étudiés, des auxiliaires de la formation académique. Cette deuxième fonction est contestable dans la mesure où elle prend un caractère préférentiel. Elle devient légitime dans la mesure où elle compense un effort propre aux futurs maîtres. Elle s'impose s'ils doivent être aidés à opérer en un temps mesuré une mutation intellectuelle, comme c'est le cas pour les futurs bivalents et polyvalents.

DIPLOMES ET PROMOTIONS

Le D.U.E.L./D.U.E.S. ne correspond pas aux besoins des futurs bivalents. Mais si l'on refuse l'équivalence de leur diplôme avec le D.U.E.L./D.U.E.S., on les cantonne dans leur situation, ce qui est mauvais. Cependant, l'équivalence admise ne donnera encore pas les connaissances utiles pour les études auxquelles le D.U.E.L./D.U.E.S. ouvre accès. L'appui trouvé auprès des Centres pourra compenser ce handicap. On peut donc se dispenser d'encombrer la formation initiale

d'un diplôme qui ne lui est pas adapté, sans pour autant enfermer les professeurs bivalents dans leur catégorie.

La question se pose actuellement en termes moins favorables pour les instituteurs. Le décret du 30 mai dernier ne les laisse accéder au professorat de collège que moyennant des études d'une durée de trois ans (avec allégement possible pour la troisième année). Pour eux et pour l'Etat, c'est une solution lourde. On ne peut pas cadenasser les instituteurs dans les classes élémentaires; on ne peut pas non plus leur rendre trop difficile le passage éventuel au professorat de collège. Leur recrutement en souffrirait; et d'ailleurs la barrière ne tiendrait pas : les situations dont on est prisonnier sont celles dont on veut s'évader. Il faudra donc bien, dans la période d'exécution du VI[e] Plan, porter la durée de leur formation initiale à trois années, dont l'une sera universitaire. Ensuite, avec l'appui des Centres, le passage éventuel de l'instituteur en fonction au professorat de collège cessera d'être pénible.

LA FORMATION DES INSTITUTEURS EN TROIS ANS

Une pierre d'achoppement est ainsi ôtée. Toutes les discussions, tous les projets de formation des instituteurs s'y butaient. La formation en deux ans qu'on est en train de mettre en place, et nous espérons avoir donné quelque idée de l'ampleur de cette première tâche, ne donne aux élèves-maîtres que des contacts limités avec l'Université. Or, les instituteurs ont le sentiment très vif que la condition à remplir pour qu'ils ne restent pas en situation ségrégée et mineure, c'est que leur formation soit, pour une part, universitaire. A défaut de quoi il y aura toujours une barrière entre eux et leurs collègues du Secondaire. On peut bien penser d'ailleurs qu'une année d'aération en « Unité d'étude et de recherche » leur sera très bénéfique : une formation trop étroitement professionnelle ne laisse pas assez de jour à la culture. La commission avait donc raison de s'attacher à faire progresser l'idée d'une formation en trois ans. Mais elle le faisait sans calendrier, et le calendrier se venge. Maintenant qu'on s'occupe anxieusement de rassembler les moyens et d'essayer les méthodes de la formation en deux ans, dont la rançon est, cette année, que seuls entrent en fonction des suppléants dont la formation antérieure est de durée zéro, il est d'une criante évidence que la formation en deux ans, à généraliser, est une première étape, inévitable, et qui ne pourra être dépassée avant plusieurs années. A cette illusion à demi volontaire sur le calendrier s'est ajoutée l'erreur conceptuelle d'adopter, fût-ce à titre provisoire et en essayant de la tempérer, la mauvaise formule x + 1, à laquelle personne ne se fie en l'occurence parce que la formation professionnelle des instituteurs a trop d'exigences spécifiques et indéniables pour qu'un projet l'enfermant en une seule année puisse être tenu pour bon. Aussi la commission s'empressait-elle d'affirmer qu'elle ne demandait trois ans (2 + 1) que pour en obtenir presque aussitôt quatre (2 + 2) — et du coup elle rejetait l'accomplissement de ses vœux à un avenir indéterminé mais assurément lointain, tout en laissant régner la confusion sur les étapes intermédiaires : celle de deux ans, nécessaire mais qu'on aurait voulu brûler, celle de trois ans, admise, mais selon un modèle impossible. C'est ainsi que malgré un bel effort pour définir les conditions pédagogiques de la formation, on aboutissait à l'impraticable.

Tout se met en place au contraire quand on reconnaît que la formation en trois ans, à réaliser au titre du VI[e] Plan, se structure nécessairement (si l'on ne veut un monstre) selon la formule 1 + 2 : une année à prédominance universitaire (qui ne serait pas forcément la première : à Genève, c'est la seconde), et deux années à prédominance pédagogique.

Ainsi les portes de l'Université seront ouvertes franchement aux instituteurs; les élèves-maîtres en auront franchi le seuil, ils auront été des étudiants à part entière, et si le retour à l'Université est souhaité en cours de carrière, la voie en sera frayée. Les instituteurs seront délivrés du complexe d'infériorité dont beaucoup d'entre eux souffrent, et le relèvement de leur condition sera mieux assuré. Tout y porte, tout y oblige. Mais l'unification du corps enseignant, qui exige que l'on reconnaisse et que l'on fonde l'égale dignité de tâches différentes, dont chacune a ses difficultés propres, ne peut consister à uniformiser ces tâches spécifiques ni la formation qui y rend apte. Bien plutôt, cette unification rationnelle exige une préparation adéquate à chaque type de tâches, la communication entre catégorie étant d'ailleurs rendue aisée grâce aux facilités que les Centres offriront à la reprise éventuelle d'études universitaires. Cela dispense de déséquilibrer la formation des instituteurs par le D.U.E.L./D.U.E.S., qu'on ne pourrait y insérer qu'en rendant le stage en responsabilité impossible, ou en le rejetant à une quatrième année dont personne ne peut escompter qu'elle sera instituée avant le VII[e] Plan. Commençons par créer les structures essentielles.

EPOQUE DU PRE-RECRUTEMENT

Pour les instituteurs, nous avons dit ce que nous en pensons. Pour les professeurs de collège, le problème est provisoirement réglé. Il y a problème pour les professeurs spécialisés. Le grand nombre des échecs au Capès a fait souhaiter que moins d'étudiants s'engagent dans une voie qui, pour eux, est une impasse. Le concours d'admission aux Centres de formation, placé plus tôt, jouerait un rôle avertisseur. Mais s'il se décide entièrement sur épreuves « académiques », la prime donnée aux mieux notés devient exorbitante. Une supériorité de ce genre se perd vite (comme on le voit par la faiblesse relative de nombreux Ipésiens

aux épreuves théoriques du Capès); et sur la qualité d'un futur maître, elle renseigne peu. Par contre, si l'admission aux Centres — précédée selon le projet Faure d'une « année de préparation » — comporte aussi d'autres critères, s'il y est tenu compte d'activités antérieures d'animation et de participation à des stages, le système s'harmonise.

ELIMINATION DES INAPTES

Nous n'avons jamais assisté à une discussion sur la formation des maîtres où ce sujet ne soit évoqué; et toujours on commence par se promettre d'éliminer les cas d'inadaptation pathologique, en nombre restreint mais insupportables; et toujours ces braves propos tournent court. Le projet Faure voulait un an d'exercice à la fonction avant la titularisation, précaution déjà prise dans le primaire, sans effet décisif. Il est alors trop tard. Il va sans dire que la solution décente serait de soigner ces malades, et de les orienter vers des emplois administratifs; les paperasses souffriront moins (et feront moins souffrir) que les enfants. Mais on n'ose plus. Il faut s'y prendre plus tôt. La préparation pédagogique réduira par auto-élimination la fréquence de ces cas douloureux.

Nœuds à délier

Le schéma des transformations à opérer dans les 3 ou 4 prochaines années se dégage donc; et puisque l'action s'est amorcée déjà dans plusieurs secteurs, ne concluons pas sur une note pessimiste... Pourquoi y a-t-il doute encore sur l'accomplissement d'une tâche de nécessité dramatique ? Il reste des nœuds à défaire.

Sur celui des cordons de la bourse, la conjoncture présente appelle suffisamment l'attention. Sacrifier l'Education nationale aux ajustements financiers à court terme, c'est condamner le pays au sous-développement dont les crises financières répétées sont l'une des caractéristiques. La pente descendante est alors suivie, avec des éboulements. Le compromis français a été d'augmenter les dépenses pour instruire un plus grand nombre d'élèves, et de refuser celles qu'il fallait pour les instruire bien. Pour plus de clairvoyance financière, il nous faut une opinion mieux avertie.

Or, l'autre nœud est dans l'opinion. Tout le monde parle aujourd'hui de la formation des maîtres (ce qui d'ailleurs est assez nouveau), mais sur les moyens de cette formation et son objet même, c'est l'opinion des enseignants qui décide. Ils ne sont pas persuadés que le défaut de notre vieux système est de ne pas exercer à enseigner. Réunis en commission, ils dirent que mieux former les maîtres serait en former de plus savants. D'emblée ils épousaient la confusion du système qu'ils avaient à réformer, celle de la science et de l'art d'éduquer — et l'on n'en sortit pas. Quand il fallut en venir enfin à la pédagogie, on dit que le maître serait rendu plus savant en psychologie, en épistémologie, en histoire des doctrines, etc... Un docteur en psychologie cependant pourrait n'être qu'un pauvre maître d'école, nul n'en doute.

Pourquoi donc cette évidence qu'il faut savoir ce qu'on enseigne a-t-elle rejeté dans l'ombre de non moindres évidences ? A la vérité, il faut savoir bien plus, en deçà et au delà de ce qu'on enseigne. Les notions de la leçon d'aujourd'hui, il faut les lier à d'autres, et savoir où elles mènent. Il faut les dépasser. Il faut au maître un horizon intellectuel que l'élève n'aperçoit pas encore. Où s'arrêter donc dans l'approfondissement et l'extension du savoir ? Jamais, certes. Mais du savoir qu'il faut avant d'enseigner ? Où sera la limite ? On ne peut la tracer. Faudra-t-il donc que l'étudiant ne s'arrête qu'au moment où la science deviendra trop forte pour lui, ou pressé par la nécessité financière ? Pour devenir un maître, pour prendre la responsabilité de l'éducation d'enfants plus ou moins jeunes, ou d'adolescents, et pour commencer — au prix de l'interruption d'études qu'on reprendra peut-être plus tard — il n'y aurait donc pas de motivation positive et lucide. Le terme et même l'idée de motivation sont devenus d'usage si courant qu'on s'étonne qu'il puisse être question de procédures de formation qui ne permettraient guère aux futurs maîtres de former leurs motivations, et les en empêcheraient plutôt.

Il les formera en s'éprouvant : c'est une necessité qu'on ne peut pas éluder. Au cœur de la préparation au métier, il y a l'action, la confrontation avec le réel. Belle réalité puisqu'elle est faite de jeunesse ! Confrontation d'abord surprenante, puisque c'est l'imprévu des difficultés qui la caractérise. Seront-elles reconnues par le pré-apprenti ? Comprendra-t-il leurs implications ? Seul, il ne le pourrait pas. Nulle tâche ne lui sera donc confiée sans quelque entraînement préalable; et chacune sera suivie d'une autre confrontation, avec des adultes cette fois, camarades alertés par une expérience analogue, conseiller qui l'aura dépassée. Il ne se peut guère que le futur maître ne commence ainsi à comprendre qu'il aura dans son enseignement affaire à des personnes; et que le savoir n'est que l'une des ressources dont il devra disposer dans ses rapports avec elles. Le savoir se complète quand on a soi-même appris à apprendre et que des études un peu précisées ont ouvert la voie. Mais le sens d'autrui, le sens de l'enfant, la sensibilité à l'enfance, c'est une plante plus délicate qui risque de se dessécher au vent des concours et dont la croissance exige des soins précoces. Ils éveilleront chez le futur maître la notion des qualités qu'il va devoir développer en lui — d'élocution, de patience calme, d'entrain, de modestie, et bien d'autres — pour en faire la source des moyens de répondre à l'appel de l'enfant, moyens dont la variété et la souplesse défient les mécanismes de n'importe quelle technique.

Cependant nous avons vu que chez nos interlocuteurs la préoccupation première était d'augmenter la durée des études théoriques préalables à la prise de responsabilités. C'est qu'ils ne pouvaient pas défendre une autre thèse dans l'état actuel de nos mœurs et de notre organisation. Les règles de la fonction publique et les barèmes du ministère des finances sont encore gouvernés chez nous par l'usage de se mettre en place au moyen d'examens et concours assurant qualification pour toute une carrière. Une certaine inertie ainsi permise dans la suite pourra compenser l'effort accompli dans la jeunesse... La hiérarchie des carrières correspond à celle de diplômes caractérisés par le nombre d'années d'études qu'il faut pour les obtenir. Une année de plus vaut des avantages durables : jusqu'à la retraite, un service moins lourd; jusqu'à la mort une rémunération plus forte et la considération qui s'attache à un titre plus élevé. Ce système propulse un type déterminé de revendications. Quant à changer de système, il faudrait d'abord en former l'idée, mais les administrations de la fonction publique et des finances sont plus riches de subtilités et de ruses que d'imagination; et le réalisme syndical est peut-être mieux fait pour répondre à une situation donnée que pour en inventer une nouvelle ?

Puisque néanmoins l'ajournement de l'entrée en fonction n'est pas sans inconvénients pour l'élève-professeur, et que la notion d'entraînement continu appelle celle de promotion en cours de carrière, des types modernisés de revendications ne sont pas inconcevables. Quoi qu'il en soit, les rigides principes d'échelonnement de la fonction publique sont incompatibles avec les besoins d'une époque de mutations, comme avec le dynamisme d'une jeunesse qui s'est lassée d'être frustrée de responsabilités et cantonnée dans l'infantilisme, comme aussi avec les impératifs de la démocratisation de l'école. Rappelons que la plus importante des enquêtes sur l'enseignement de la lecture, faite en Suède, a trouvé que le nombre des échecs variait de 1 à 3 selon la situation socio-culturelle des familles, mais de 1 à 5 selon l'expérience des maîtres.

Aussi est-ce en Suède, nous dit-on, que le ministre de l'Education nationale oriente ses plans vers un avenir qui associera, au sortir du lycée, l'expérience de la vie active et les études universitaires. Il est d'ailleurs superflu que nous empruntions à la Suède cette conception, qui exige la perspective de la formation des adultes ouverte chez nous par Bertrand Schwartz vers le temps où se créait D.J.S.. Il n'est pas non plus indispensable d'attendre que cette conception se généralise et triomphe pour mettre quelque bon sens dans la formation initiale des maîtres, en la rendant plus active et en la prolongeant au début de leur carrière, première étape de la formation permanente.

Conseil d'administration de D. J. S.

Marcel Bataillon (président), Jean Coulomb et André Lichnerowicz, membres de l'Institut; dr André Berge (vice-président); René Brandicourt, ancien professeur de C.E.G., (v.-p[t]); Marc Flandrin et H. Gilbert, professeurs de lycée; Henri Grandjouan, ingénieur, père d'élèves; Clément Launay et Henri Péquignot, professeurs à la Faculté de médecine de Paris; Pierre Samuel, professeur à la Sorbonne; Christiane Siegfried, institutrice; Paul Therre, magistrat, père d'élèves (secrétaire-trésorier); Suzanne Thom, ancienne institutrice, mère d'élèves; François Walter, magistrat, père d'élèves (v.-p[t]).

COTISATION ANNUELLE DES MEMBRES DE L'ASSOCIATION

Cotisation d'entrée (Première année)	—	**membre titulaire**	**: 10 francs.**
» »	—	**membre bienfaiteur**	**: 50 francs.**
Années ultérieures	—	**membre titulaire**	**: 20 francs.**
» »	—	**membre bienfaiteur**	**: 60 francs.**

(Un membre bienfaiteur peut renouveler sa cotisation comme membre titulaire, et réciproquement.)

La « Lettre d'Information » de D.J.S. est envoyée gratuitement à tous les membres de l'association.

Les personnes étrangères à l'association peuvent s'abonner à la « Lettre d'Information ».

Abonnement d'essai, première année : 10 francs.
Abonnement annuel ultérieur : 15 francs.

Cotisations et abonnements sont à régler par chèque bancaire adressé à D.J.S., 14, rue de l'Abbé de l'Epée, Paris-5e, ou par virement au C.C.P. de D.J.S., Paris 16 441 62.

NOTES

La polyvalence des instituteurs

(1) Notons les nuances introduites dans le rapport de la commission de réforme pédagogique (sous-commission du premier degré). La polyvalence de l'instituteur est posée en principe, vu le caractère global de la pédagogie préconisée. (« Le maître doit concevoir son enseignement comme un tout : l'unité effective de l'enseignement et son orientation générale comptent plus finalement que le détail des activités. ») Mais une telle pédagogie réclame « une compétence approfondie et multiple que les maîtres sont loin d'avoir ». Cette compétence devra être demandée « à la formation initiale et surtout permanente ». Une atténuation est « envisagée » : au cours moyen, il pourrait y avoir un « échange de services portant sur les enseignements artistiques et physiques ». Quant aux maîtres spécialisés en fonction, leur rôle, selon la commission, pourrait être de pourvoir aux activités d'accueil, ou d'aider à la formation permanente des instituteurs.

En somme, la conclusion en faveur de la polyvalence est très ferme. C'est d'autant plus remarquable que la commission avait été tentée d'admettre « une relative spécialisation des maîtres en compensant cette pluralité par un effort de concertation ». Mais « en l'absence de toute expérience française en ce domaine, au niveau élémentaire, la commission, dans sa majorité, n'a pas pensé pouvoir recommander l'introduction d'un tel système ». Sage prudence ! Non seulement les expériences françaises font défaut, mais où sont les informations sur les expériences étrangères ? Avant de songer à les importer, il conviendrait de les connaître et de les étudier un peu.

Si l'on remet à des maîtres spécialisés la musique, le dessin, les activités d'éveil, l'éducation physique, l'instituteur restant le spécialiste de l'enseignement « intellectuel », celui-ci ne se rénovera point. Déjà la distinction des enseignements intellectuels (dits aussi fondamentaux) et des disciplines d'éveil appelle une mise au point. Lecture, français, calcul, ne seraient pas à traiter comme enseignements d'éveil ? Espérons, disions-nous à la commission pédagogique, qu'on n'y verra pas des enseignements de sommeil.

Cette commission n'en a pas moins eu raison, pensons-nous, dans ce texte bien réfléchi sur la polyvalence, d'admettre « un échange de services dans le cadre de l'équipe affectée à une école ». C'est-à-dire que dans une école à classes multiples (car dans une trop petite école, en particulier dans les écoles à classe unique, c'est impossible, ne l'oublions pas !), un jeune instituteur qui s'intéresse à l'art ou à l'éducation physique pourrait prendre en charge des heures entrant normalement dans le service de collègues plus âgés, qui le remplaceraient, en compensation, dans un autre enseignement. Ces échanges, à régler sur place et avec modération, ne devraient nullement dispenser de la formation globale à donner aux instituteurs. La formation actuelle, qui dispose de trop peu de temps, néglige beaucoup trop les activités artistiques, manuelles et physiques. Et si la durée de la formation n'était prolongée qu'au profit de disciplines traditionnellement regardées comme seules « intellectuelles », cette déficience ne serait pas réparée. Elle serait même relativement aggravée.

Thèses du S.N.I. et du S.N.E.S.

(2) Le rapport de la commission du premier degré les formule comme suit.

Thèse du S.N.I. — « Les maîtres ayant reçu la formation de type polyvalent ont vocation pour enseigner dans la totalité de l'actuel premier cycle, à condition qu'une option adéquate les ait préparés à cette tâche au cours de leur formation initiale. »

Thèse du S.N.E.S. — « Tous les maîtres préparés pour le cycle élémentaire pourront enseigner dans le second degré à condition qu'ils aient acquis la totalité des unités de valeur prévues pour la maîtrise qui habilite à y enseigner.

Il apparaît souhaitable, pour assurer la continuité de l'enseignement de la maternelle à la fin du second degré, que des maîtres ayant reçu une formation découlant de celle de l'instituteur aient accès à l'enseignement du second degré.

Poursuivant le cursus universitaire qu'ils ont parcouru au cours des deux premières années de leur formation initiale, ils y accèderont après avoir acquis l'ensemble des unités de valeur prévues pour une maîtrise habilitant à enseigner dans le second degré.

Il est également souhaitable que tous les maîtres du second degré reçoivent une formation psychopédagogique approfondie qui leur permettra d'adapter leur enseignement à tous les enfants et à tous les niveaux (en répondant notamment aux problèmes qui pourraient se poser à la charnière du cycle élémentaire et du second degré), et de dispenser aux élèves qui en auront besoin une pédagogie globale dans le cadre des équipes pédagogiques. »

La formation des suppléants

(3) Corrigeant une formule trop brève de notre *Lettre* 26, M. Jammet, inspecteur déprtemental de l'Education nationale, nous rappelle que jusqu'à leur C.A.P., obtenu généralement au cours de la deuxième ou troisième année d'enseignement, les suppléants, entrés en fonction à la rentrée qui suit leur baccalauréat, sont tenus à 8 « jeudis d'information » par an. Certains d'entre eux font au surplus des stages en Ecole normale. Enfin les inspecteurs départementaux les aident par des visites de classe, des envois de documents et de directives. Les stages à l'école normale sont en effet très profitables, mais quelle est la proportion des suppléants qui en bénéficient ? Elle est sans doute variable selon les départements. (Elle était ces dernières années très faible à Paris.) Il est très vrai que certains inspecteurs départementaux font un gros effort pour épauler les suppléants et obtiennent des résultats importants. A cet égard encore, il y a de grandes différences d'une circonscription à une autre. (L'inspecteur départemental est souvent un homme surmené.) Il est incontestable que des suppléants peuvent devenir d'excellents instituteurs. (Nous serions à D.J.S. mal venus à l'oublier, certains des adhérents souvent cités à la rubrique « Correspondance » appartenant à cette catégorie.) Ils font la preuve qu'« on apprend son métier en le faisant » — même sans avoir été préparé à le faire — quand on dispose d'une intelligence et d'une énergie peu communes, et qu'on a la chance de rencontrer un collègue ou un supérieur hiérarchique qui vous aide. Mais enfin, pour ces « héros de la pédagogie », et pour ceux qui réussissent à les soutenir si efficacement, c'est un exploit.

Un témoignage

(4) Voici une opinion moins favorable : celle dont nous fait part M. Niqueux, maître-assistant d'allemand à la Faculté des Lettres de Toulouse. Nous citons sa lettre intégralement.

« 1°) La formation des enseignants du Secondaire par le système actuel de l'« année pratique » du C.A.P.E.S. (ou le très bref stage en tutelle des agrégatifs) est anti-pédagogique. Les inspecteurs généraux jugent en effet les candidats-professeurs (du moins en Langues vivantes) sur l'application stricte d'une méthode officielle extrêmement rigide. Au cours de son année pratique, l'élève-professeur est sous la tutelle de 3 conseillers pédagogiques qui sont obligés, s'ils ne

veulent pas le faire « coller », de lui faire pratiquer cette méthode sacro-sainte, sans tenir compte de la réalité vivante de leur classe, sans laisser libre cours à leur personnalité. Il en résulte cette « fixation avant une pratique qui devra elle-même rester évolutive », justement dénoncée dans le rapport Girod de l'Ain. Le stage ainsi conçu aboutit souvent à dégoûter de l'enseignement les élèves-professeurs les plus doués pour la pédagogie, et son rôle néfaste doit être inlassablement dénoncé.

Tout ce qui a été dit au colloque d'Amiens par M. Bercovitz sur le danger d'« enseigner seulement un corps de méthodes » (dernière page de la *Lettre* 26) exprime en termes heureux le sentiment qu'éprouvent au cours de leur année de stage la plupart des « Capésiens ».

2°) Comme D.J.S., je pense que l'entraînement progressif aux fonctions propres de l'enseignement ne doit pas être séparé des études supérieures. Il me semble — et c'est l'avis de la plupart des étudiants avec qui j'ai discuté de cette question au cours de l'année universitaire « expérimentale » 1968-69 — que cet entraînement progressif devrait commencer dès la 1re ou la 2e année de Faculté et revêtir deux formes simultanées :

a) une prise de conscience par l'étudiant des principes pédagogiques selon lesquels s'opère la formation « académique » qu'il reçoit dans la spécialité qu'il se destine à enseigner.

b) une formation psycho-pédagogique théorique restant à un stade assez élémentaire et ayant essentiellement pour but de faciliter cette prise de conscience. Les modalités d'une telle formation devraient en tout cas être telles qu'elle ne dégénère pas en une discipline autonome qui perdrait toute fonction vivifiante.

J'ai eu l'occasion cette année de tenter avec des étudiants de 2e année une expérience de prise de conscience pédagogique. Les résultats ont été, dans l'ensemble, extrêmement positifs : les étudiants ont réellement vécu, dans l'enthousiasme, tout ce qu'il y avait de fécond sur le plan humain dans les principes pédagogiques de mai 68 et se sont en même temps librement imposé les contraintes qu'exige toute formation académique sérieuse. Il est vraisemblable qu'ils retiendront de cette expérience, lorsqu'ils seront eux-mêmes enseignants, non des méthodes figées, mais certains principes d'éducation libérale qui feront d'eux non pas des « conférenciers », mais des « animateurs, des psychologues et des thérapeutes », c'est-à-dire des enseignants tels qu'il en faut à nos lycées, ainsi que le rappelait E. Faure en faisant ses adieux.

Je pense qu'il est important de développer des expériences de ce genre, pendant la 1re et la 2e année de Faculté, comme première préparation au « stage en responsabilité » qui reste encore à organiser dans le cadre d'une nouvelle conception de la formation des maîtres. »

Le texte majoritaire

(4) Le voici.

« La formation pédagogique professionnelle, nécessaire à tout maître du second degré, est acquise en trois étapes. Sur la base d'une formation minimum de 4 ans + 1 (4 années de formation scientifique suivies d'une année de formation professionnelle) *les 2 premières étapes doivent précéder la 1re année d'exercice.*

1. — AU COURS DES ANNEES DE FORMATION SCIENTIFIQUE une préparation pédagogique

— par l'apprentissage de la communication et de la transmission du savoir au fur et à mesure de son acquisition. Des exposés oraux et écrits, des discussions et débats au sein de groupes de travail doivent entrer pour une part dans les heures d'enseignement des U.E.R. et constituer une des formes de l'aide apportée par les centres de formation des maîtres;

— par des prises de contact avec les réalités des divers enseignements (visites d'établissement, de classe, discussions avec maîtres et élèves, etc...);

— par une participation, libre et volontaire, aux activités éducatives d'organisations péri ou para scolaires laïques;

— par une information qui doit à la fois préparer à la formation professionnelle pratique et systématique de l'étape suivante et aider l'orientation du futur professeur.

On veillera à ce que la préparation pédagogique ne soit pas un obstacle à l'indispensable formation scientifique, mais qu'au contraire, elle s'harmonise avec cette dernière.

2. — AU COURS DE L'ANNEE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Cette année doit être utilisée pour préparer le futur maître à l'exercice réel de son métier et à la prise en charge, l'année suivante, des élèves qui lui seront confiés.

La formation professionnelle doit, au cours de l'année qui lui est spécialement consacrée, associer étroitement la formation pratique et la formation systématique : des périodes de stages et d'essais pratiques accompagnés d'une réflexion collective (associant professeurs stagiaires, conseillers pédagogiques, directeurs d'étude, etc...) alternant avec des périodes de formation systématique de type séminaire d'étude et de discussion.

a) *La formation pratique,* faisant se succéder des phases pratiques et des phases de réflexion, peut être conduite selon une progression allant de la leçon d'essai suivie immédiatement d'une discussion, au stage de plusieurs semaines dans des classes d'application suivies d'une période de présence au Centre de formation pour un approfondissement sérieux des problèmes posés par les conditions réelles du stage.

La responsabilité des stagiaires devant la classe, sous le contrôle du conseiller pédagogique professeur de cette classe, doit pouvoir s'accroître de façon progressive au cours de l'année en fonction des aptitudes dont les stagiaires font preuve.

b) *La formation systématique* doit se dérouler selon l'ordre des raisons et non plus au hasard des occasions. Les principaux éléments sont :

— une initiation à la psychosociologie de l'enfant et de l'adolescent, de son comportement dans les divers milieux sociaux (familial, scolaire, etc...) et de son attitude à l'égard des adultes, à la connaissance des phases de son développement intellectuel et affectif, au rôle particulier du maître;

— une information sur l'orientation scolaire et donc sur les divers débouchés des enseignements de second degré;

— une information sur l'organisation et la gestion du service public d'enseignement;

— une réflexion sur la méthodologie et la pédagogie de la discipline accompagnée d'une réflexion sur l'enseignement des autres disciplines afin de favoriser le travail en équipe pédagogique des maîtres des diverses disciplines;

— un apprentissage critique de la méthodologie et de la technologie pédagogique (animation des groupes, techniques d'enquêtes et de travail sur documents, docimologie, moyens audio-visuels et autres techniques ayant des implications sur la pratique pédagogique);

— une réflexion sur la condition de l'enseignant et sur les finalités de l'éducation.

3. — AU COURS DE LA PREMIERE ANNEE D'EXERCICE.

Le maître recevant pour la première fois la pleine responsabilité des classes qui lui sont confiées, bénéficie de l'aide d'un conseiller pédagogique et de ses collègues de la discipline et de la classe. Il doit pouvoir rester en contact avec le Centre de formation des maîtres et y recevoir aide et conseil.

Cette formation professionnelle initiale doit constituer le fondement indispensable à une formation professionnelle permanente accompagnant une formation scientifique permanente. »

(Les soulignements sont dans le texte.)

L'agrégation

(5) On pourrait trouver étrange que nous terminions l'exposé des travaux de cette commission sans traiter le sujet qu'elle a intarissablement débattu, jusqu'au moment où elle clôtura ses séances par un vote favorable au maintien de « l'accès par concours au statut et aux indices aujourd'hui définis par l'agrégation. »

Nous nous sommes abstenus, parce que l'opinion des adhérents sur cette question ne s'était pas jusqu'ici manifestée (D.J.S. ayant eu, si nous osons dire, d'autres chats à fouet-

ter). Espérons que le courrier suscité par la présente note éclairera le Conseil.

Nous manquions d'ailleurs de vues *a priori* sur cette question particulière; et comment en avoir sans étude préalable du problème de la formation des maîtres dans son ensemble ? A moins, bien entendu, d'adopter le point de vue passionnel de la Société des agrégés : « Les agrégés de l'Université ne rougissent pas de leur titre, ils n'ont pas démérité, *ils s'opposeront par tous les moyens* (souligné dans le texte) à la disparition d'un concours qui est de tous les grands concours français l'un des plus anciens, qui... », etc... On voit que, garante de science, l'agrégation ne l'est pas de sérénité.

Nous ne discuterons pas de l'agrégation comme instrument de formation des professeurs de classes préparatoires aux grandes écoles et comme professeurs de l'enseignement supérieur. Notons qu'à ce dernier titre elle est souvent critiquée. Elle l'a été vivement au tout récent colloque tenu à Loches par l'Institut collégial européen. Mais ce ne sont pas nos affaires.

Sur le rôle de l'agrégation dans l'enseignement secondaire, nous pouvons, au point où nous en sommes de notre analyse, présenter quelques remarques ou, en l'absence de statistiques précises, quelques questions.

Quelle est, dans l'enseignement du second degré, la proportion des maîtres titulaires de l'agrégation ?

Parmi eux, quelle est la proportion de ceux qui sont entrés dans l'enseignement par le concours de l'agrégation; et de ceux qui ont passé l'agrégation alors qu'ils enseignaient déjà ?

Et combien d'années, en moyenne, un agrégé enseignant dans le Secondaire y reste-t-il ?

L'absence de réponses statistiques n'étonnera pas. La misère de l'Éducation nationale s'étend à ses chiffres — en sorte qu'elle perdure dans l'ignorance. Toutefois, d'après les indications que nous avons pu obtenir, la proportion des agrégés parmi les professeurs de lycée est de l'ordre de 15 %, en comptant les classes préparatoires aux grandes écoles. Elle est donc notablement inférieure à 15 % pour les seules classes du second cycle secondaire. Dans les C.E.S. et C.E.G., les agrégés sont en nombre infime.

Des lycées, il est fréquent qu'ils s'évadent vite, aspirant au Supérieur et aspirés par lui : pour n'être pas mesuré, le phénomène n'en existe pas moins. La fuite est particulièrement rapide pour les anciens élèves d'Ecoles normales supérieures : le temps qu'ils passent au lycée peut tendre vers zéro.

Or, à défaut de statistiques d'ensemble, nous disposons d'exemples de concours où, en dehors des élèves d'E.N.S., il y avait un étudiant reçu pour deux ou trois professeurs en fonction.

En somme, l'agrégation ne rend à l'enseignement du second degré que des services restreints; par contre l'enseignement du second degré rend service à l'agrégation.

Faut-il conclure de ces premières indications que le problème est grossi; et qu'après tout, à condition qu'à l'avenir on veille à la formation professionnelle des agrégés, on pourrait sans grand dommage faire plaisir à leur Société. Nous avons assez de contestations sur les bras; et nous n'en ajouterons pas volontiers une avec M. Guy Bayet, homme de dialogue, courtois, précis, et qui prend la peine de bien s'informer des questions qu'il traite... Mais voyons les inconvénients.

1. Si beaucoup des jeunes agrégés commençant leur carrière au lycée ont un vif désir d'évasion, c'est qu'ils ne s'y sentent pas à leur place; et ils ne pourraient s'y mettre que par un effort d'adaptation parfois tenté, plus rarement réussi. Ils ont appris tant de choses dont ils ne peuvent faire part à leurs élèves ! C'est vrai, dira-t-on, de tout enseignant, il doit toujours choisir parmi ses connaissances celles qu'il est opportun d'enseigner. Mais il devient plus difficile de faire le départ quand la science acquise dépasse tellement l'objet de l'enseignement. Les agrégés ont travaillé et réfléchi sur un plan qui au lycée n'est plus accessible. D'où un décalage, qui peut se traduire pour eux par un sentiment de frustration. Et pour leurs élèves ?

Ces lignes soulèveront des protestations. « Prétendez-vous, dira-t-on, que le savoir encombre ? que le savoir d'un enseignant peut jamais être trop riche ? », etc... Nous souhaitons surtout une culture qui ne s'acquiert pas seulement dans les livres, et un équilibre de la science et de l'art d'enseigner. La science de l'agrégé sera portée facilement par un bon éducateur; mais il est plus difficile de devenir un bon éducateur d'adolescents quand on doit soulever le poids d'une érudition qui se situe fort au delà de l'enseignement à donner. La difficulté de s'adapter aux élèves, de se mettre à leur portée, de mesurer leurs difficultés, augmente avec la distance qui sépare des élèves.

2. Les défenseurs de l'agrégation estiment que le rôle des agrégés dans l'enseignement secondaire ne se mesure pas à leur nombre, car, pensent-ils, à défaut du nombre, ils ont la qualité, le prestige, l'influence. Il y a du vrai dans cette opinion, et c'est inquiétant. Car si les qualités que l'agrégation garantit ne sont pas appropriées à l'enseignement secondaire, que sera cette influence ? On dirait parfois que la Société des agrégés s'attache à justifier, par ses interventions, des vues pessimistes à ce sujet. En sens contraire : il y a des agrégés (appartenant ou non à cette Société) qui sont vigoureusement réformateurs, et efficacement. D.J.S. aurait mauvaise grâce à l'oublier. Comme pourtant ce sont bien des agrégés qui ont rédigé les programmes scolaires, et en somme gouverné et laissé vieillir notre enseignement, les responsabilités de l'agrégation paraissent lourdes.

3. Les différenciations entre enseignants par le diplôme ne sont acceptables que si l'on ne peut s'en passer, car elles ont toujours de grands inconvénients. Elles engendrent une sorte d'esprit de caste, dont les meilleurs ont du mal à franchir les barrières. (Ainsi, dans les C.E.S., il arrive qu'on se parle peu entre professeur certifiés et titulaires du C.A.P. C.E.G., dans les lycées techniques entre professeurs d'enseignement général et professeurs adjoints, etc...). Les titulaires du diplôme le moins élevé ont aisément l'impression (est-elle toujours fausse ?) que leurs collègues attachent trop de prix à un « bouton de mandarin » supplémentaire et se croient volontiers d'essence supérieure. La coopération, la formation et le fonctionnement d'équipes pédagogiques sont ainsi rendus plus difficiles.

4. Un inspecteur général nous écrit :

« Les jeunes maintenant se marient jeunes, plus près de 20 ans que de 25 ans, et passent les concours de plus en plus tard, plus près de 30 ans que de 25. Pour faire bouillir la marmite, il a bien fallu prendre un poste. Les plus belles années s'usent à terminer, vaille que vaille, les études supérieures, en tentant de passer à l'arraché un concours d'autant plus lourd et fastidieux que les mauvaises conditions de préparation (logement exigu, soucis familiaux, cours à préparer et à faire) obligent à s'y reprendre à plusieurs fois. Ainsi sont accaparées les forces vives de jeune professeur dans les années qui devraient être celles de l'expérience la plus féconde, assouplissant et enrichissant la formation initiale, toujours trop sommaire. »

Bref, l'agrégation ne paraît adaptée aux besoins des lycées ni comme concours d'accès à l'enseignement secondaire, ni comme instrument de promotion. La commission qui souhaitait que « le bénéfice de la sanction et des avantages procurés par l'agrégation puisse être obtenu par d'autres voies que le concours externe » aurait pu les trouver dans la formation permanente. Elle ne les y a d'ailleurs pas cherchées.

Dans le projet Edgar Faure (cf. p. 16), l'agrégation était remplacée par un « concours supérieur ». Cela fit du bruit. Mais si le terme « agrégation » disparaissait (ce qui indigna très fort la Société des agrégés, en sorte qu'on peut espérer qu'on l'apaiserait en gardant le mot), on voyait apparaître un « concours supérieur », auquel on accéderait (comme à l'agrégation) un an après la maîtrise. Il mènerait « à l'enseignement supérieur, à la recherche, aux carrières de l'industrie et du commerce », mais aussi à l'enseignement de lycée, moyennant une année de stage en I.F.T.P. : formule bien proche de celle que la Société des agrégés préconisait depuis qu'elle avait admis que l'agrégation ne devrait pas dispenser d'une année de formation pédagogique !

On appréciera davantage la promotion interne que le projet créait en permettant aux professeurs non agrégés de conquérir par tiers successifs la bonification indiciaire dont jouissaient les agrégés. Quand l'idée sera reprise, il est à espérer que cette prime récompensera la formation permanente. Il sera très bon qu'un professeur puisse améliorer sa situation en se perfectionnant dans son métier.

Le Directeur : H. GRANDJOUAN.

IMPRIMERIE ANDRÉ-POUYÉ - MEAUX